

سلسلة
ذوى الاحتياجات
الخاصة

للمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة

دراسات تطبيقية

أ.د. عادل عبدالله محمد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

10



للمؤشرات الدالة على
صعوبات التعلم
لأطفال الروضة

الناشر : دار الرشاد
العنوان : ١٤ شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : ٣٩٣٤٦٠٥
رقم الإيداع : ٢٠٠٥ / ٢٢٥٩٥
الترقيم الدولى : x-040 - 364 - 977
جمع وطبع : عربية للطباعة والنشر
العنوان : ١٠، ٧ ش السلام - أرض اللواء - المهندسين
تليفون : ٣٢٥٦٠٩٨ - ٣٢٥١٠٤٣
جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة
الطبعة الأولى : ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٦ م
غلاف : عبادة الزهيرى

المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة

دراسات تطبيقية

أ.د. عادل عبدالله محمد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة الزقازيق





إهداء

إلى من حملوا عني ..
وتحملوا مني .. الكثير والكثير ..
حتى صدر هذا الكتاب
لأختتم به حلقات هذه السلسلة
زوجتي .. وأولادي ..

مقدمة

الحمد لله رب العالمين الذى خلقنا فسوانا فعدلنا فى أحسن صورة ﴿الذى خلقك فسواك فعدلك﴾ (٧) فى أي صورة ما شاء ركبك ﴿[الانفطار ٧-٨] ، والذى فضلنا على جميع مخلوقاته ، فخلق لنا جميع الوسائل التى من شأنها أن تعيننا فى اكتساب العلم والمعرفة ﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون﴾ [النحل : ٧٨] ، ﴿ثم سواه ونفخ فيه من روحه وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون﴾ [السجدة : ٩] ، ﴿قل هو الذى أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون﴾ [الملك : ٢٣] فجعلنا بذلك خلفاء له فى الأرض ﴿وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل فى الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إني أعلم ما لا تعلمون﴾ [البقرة : ٣٠] . من هنا كان حرى بهذا الخليفة أن يحقق متطلبات الخلافة المناطة به ، فيعمل على تحصيل العلم والمعرفة بالشكل الذى يساعده على أن يحقق ذلك . وصلوات ربي وسلامه على خير خلقه ، وخاتم رسله المبعوث رحمة للعالمين ، والمعلم الأول للبشرية ، الذى حثنا على أن نطلب العلم ، وأن نبذل فى سبيله كل ما يساعدنا على أن نكون خلفاء لله فى الأرض بحق ، وعلى آله ، وصحبه وسلم تسليماً كثيراً إلى يوم الدين .

وبعد ، ، ،

تعد صعوبات التعلم فى واقع الأمر بمثابة إحدى فئات التربية الخاصة ، بل إنها فى

واقع الأمر تعتبر هي أكثر هذه الفئات عدداً ، كما أنها لا تشترك معها في الوصم وهو الأمر الذى جعل الكثيرين من المعلمين يفضلون تشخيص العديد من الأطفال على أنهم كذلك . ومن هنا يرى الكثيرون أن زيادة العدد التى شهدتها هذه الفئة إنما تعكس فى الواقع رداءة الإجراءات التشخيصية المتبعة من جانب المختصين . ويشهد الواقع أن صعوبات التعلم كإعاقة تستمر مدى الحياة أى أنها لا تنتهى أو تختفى إذا ما اتبعنا برنامجاً معيناً سواء كان ذلك البرنامج برنامجاً للتدخل المبكر ، أو برنامجاً انتقالياً ، أو برنامجاً للتدريس العلاجى ، أو خطة تربوية فردية . كذلك فإنها يمكن أن تظهر فى أى وقت فى حياة الفرد ، أى أن الفرد يمكن أن يولد كذلك ، ويمكن أن يكتسبها فى أى وقت بعد ميلاده ، ويظل الأساس هو أن يؤثر ذلك على الجهاز العصبى المركزى للطفل فيؤدى بالتالى إلى اختلال أو قصور فى الأداء الوظيفى للمخ من جانبه والذى يستمر معه على الدوام ، وهو الأمر الذى يوضحه ذلك التعريف الذى قدمته اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم والذى يمثل مع التعريف الفيدرالى أو تعريف الحكومة الفيدرالية الأمريكية أهم وأشمل تعريفين تم تقديمهما لصعوبات التعلم .

ونظراً للخلط الذى يوجد بين صعوبات التعلم وغيرها من المصطلحات أو الموضوعات الأخرى كالتأخر الدراسى وبطء التعلم والتى تشترك جميعها فى انخفاض التحصيل والتى يقف النموذج السلوكى فى تفسير صعوبات التعلم وراءها، وربما يكون هو سببها حيث يرفض هذا النموذج فكرة أن يكون القصور أو الخلل النيورولوجى هو العامل الوحيد الذى يؤدى إلى صعوبات التعلم ، ويرى أن هناك عوامل خارجية تسبب صعوبات التعلم وهو أمر خاطئ أدى إلى ذلك الخلط والتداخل .

إلا أننا مع ذلك لا يمكن أن نصل إلى التشخيص الدقيق لتلك الصعوبات دون أن نستخدم على الأقل أحد اختبارات المسح النيورولوجى ، أو اللجوء إلى الاستفادة من التطورات التكنولوجية الحديثة فى هذا الصدد ، ومن ثم يمكن أن نستخدم الأشعة المقطعية على المخ ، أو أشعة الرنين المغناطيسى ، أو أشعة البوزيترون ، أو غيرها فضلاً

عن محكاتها الثلاثة المعروفة وهى محك التباين (أى التباين بين مستوى الذكاء العادى أو العالى ومستوى التحصيل المتدنى) ، ومحك الاستبعاد (أى استبعاد أن ترجع صعوبات التعلم إلى أى إعاقة عقلية ، أو سمعية ، أو بصرية ، أو اضطراب انفعالى ، أو سلوكى ، أو أى قصور بيئى ، أو اجتماعى ، أو اقتصادى ، أو ثقافى أى ألا ترجع إلى أى عوامل خارجية . كما تضيف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم فى تعريفها أنه قد تتزامن حالات معينة مع صعوبات التعلم مثل تلك المشكلات التى قد تحدث فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى ، ولكن مثل هذه المشكلات فى حد ذاتها لا تمثل أى صعوبة من صعوبات التعلم ، كما أنها لا تعتبر من صعوبات التعلم) ، وأخيراً محك التربية الخاصة (أى مدى حاجة الحالة للتربية الخاصة من ناحية ، ومدى قابليتها للاستفادة منها من ناحية أخرى) فإن ذلك إنما يتطلب وجود محتوى أكاديمى معين أى منهج محدد لا يستطيع طفل عادى أو عالى الذكاء أن يستوعبه نتيجة لوجود خلل أو قصور فى أدائه الوظيفى العقلى وهو الأمر الذى يصعب بطبيعة الحال أن يتوفر فى الروضة حيث لا توجد مثل هذه المناهج فيها.

ومع ذلك فإن هذا لا يعنى أن صعوبات التعلم لا تظهر إلا أثناء المرحلة الابتدائية وتلقى الطفل لتعليمه النظامى بها ، أو أنها لا تظهر فجأة خلال هذه المرحلة ، بل لا بد من ظهور ما يدل عليها من سلوكيات خلال مرحلة الروضة لأنه من المنطقى ألا تبدأ صعوبات التعلم فجأة تحت أى ظروف ما لم تحدث ظروف قهرية طارئة تؤدى بالطفل إليها كما يحدث فى بعض الحالات المرضية أو الحوادث . ومن ثم تشهد مرحلة الروضة بدايات صعوبات التعلم وذلك على هيئة سلوكيات منبئة بها ، أو مؤشرات تدل على التعرض اللاحق من جانب الطفل لها . ولذلك يرى البعض أننا يجب ألا نطلق عليها صعوبات التعلم بل المؤشرات الدالة عليها وهى ما يطلق عليها المهارات قبل الأكاديمية Preacademic Skills مثل الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان . ويعد القصور فى مثل هذه المهارات سبباً مباشراً لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة سواء صعوبات القراءة ،

أو الكتابة ، أو الحساب في حين يرى آخرون أن نسميها صعوبات التعلم ، هكذا بشكل مباشر ، حتى نؤهل أنفسنا لذلك ، ونتعامل معها على هذا الأساس .

ومن هذا المنطلق فإن الكتاب الحالي يتضمن سبعة فصول تمثل جميعاً دراسات منشورة أردنا أن نقدم من خلالها أفكاراً محددة ، وأن نسهم أولاً في فك الاشتباك بين المفاهيم المتداخلة في هذا الميدان الهام ، وأن نسهم بعد ذلك في توفير إطار نظري متكامل لصعوبات التعلم في مرحلة الروضة وهو الموضوع الذي تكاد تخلو المكتبة العربية من أى كتابات فيه إلا فيما ندر ، ولذلك فقد كانت ولا تزال هناك حاجة ملحة لتقديم هذا الموضوع إلى الباحثين ، والدارسين العرب ، والأخصائيين في هذا المجال فضلاً عن أولياء أمور مثل هؤلاء الأطفال وهو الأمر الذي نرجو أن يكون هو البداية الحقيقية للتناول العلمى الثاقب لهذه الشريحة العمرية . ولذلك فقد جاءت هذه الفصول على النحو التالى :

1 - قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة .

2 - النمو العقلى المعرفى وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة.

3 - بعض المتغيرات أو العمليات المعرفية وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة .

4 - المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة .

5 - الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة .

6 - قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة .

7 - برنامج للتدخل المبكر للحد من الآثار السلبية المترتبة على قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة .

وبالنظر إلى هذه الفصول كما تعكسها عناوينها نجد أنها تتناول هذا الموضوع بشكل شامل بحيث يمكن أن تسهم في حد ذاتها في الاكتشاف المبكر لأى طفل يعانى من إحدى هذه الحالات وذلك من خلال مثل هذه المؤشرات ، والتعرف على مستوى النمو العقلى المعرفى للطفل ، وبعض العمليات المعرفية لديه مثل الانتباه ، والإدراك ،

والذاكرة قصيرة وطويلة المدى ، ثم المهارات الاجتماعية للطفل ، ومدى استعداده للالتحاق بالمدرسة ، والاستفادة مما يتم تقديمه فيها من تعليم أكاديمي فضلاً عن اختلاف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة وفقاً لأنماط القصور في مهارات الطفل قبل الأكاديمية ، وأخيراً برنامج للتدخل المبكر للحد من تلك الآثار السلبية التي تترتب على قصور المهارات قبل الأكاديمية لطفل الروضة كمؤثر لصعوبات التعلم . وتقدم هذه الفصول بذلك الأساليب اللازمة لتقييم وتشخيص حالة الطفل إلى جانب الأسس والركائز الضرورية لتخطيط ، وإعداد ، وتقديم برنامج التدخل المبكر أو الخطة التربوية الفردية وذلك بما يناسب حالة الطفل ، وخصائصه ، وتراعى حاجاته ، وتسهم في إشباعها وهي الأمور التي سوف نعرض لها بالتفصيل على امتداد هذه الفصول .

وأخيراً .. أسأل الله سبحانه وتعالى أن أكون قد وفقت في عرضي لهذا الموضوع الهام بتلك الكيفية التي يعرض الكتاب لها ، وأن تعم الفائدة منه ، وأن يملأ الفراغ الذي تعانيه المكتبة العربية في التربية الخاصة في هذا الموضوع ، وأن يجد فيه كل من يلجأ إليه ضالته المنشودة ، وأن يفتح الطريق لمزيد من البحوث الجادة في هذا الموضوع ..

والله من وراء القصد ، ، ،

أ.د. / عادل عبد الله محمد

المحتويات

الفصل الأول :

قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال

الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم ١٧

الفصل الثانى :

النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة ذوى

قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر

لصعوبات التعلم ٥٣

الفصل الثالث :

بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة

ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية

كمؤشر لصعوبات التعلم ١١٩

الفصل الرابع :

المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوى

قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر

لصعوبات التعلم ١٩١

الفصل الخامس :

الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور بعض

المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة

كمؤشر لصعوبات التعلم ٢٣٩

الفصل السادس :

قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال

الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة ... ٢٨٣

الفصل السابع :

فعالية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد

من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور

مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم... ٣٢٣

قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية
لأطفال الروضة
كمؤشرات لصعوبات التعلم

بالاشتراك مع
د/ سليمان محمد سليمان

مقدمة

يعد مجال صعوبات التعلم بمثابة فئة جديدة نسبياً من تلك الفئات التي تضمها التربية الخاصة حيث حددتها الحكومة الفيدرالية الأمريكية على أنها كذلك منذ عام 1969 . ومع ذلك فهي تعتبر الآن أكبر فئة من هذه الفئات حيث تضم أكثر من نصف عدد الأطفال الذين يتم قبولهم في التربية الخاصة . ورغم ذلك فإننا لا نزال غير قادرين على أن نحدد جوهر مثل هذه المشكلة على وجه الدقة ، ومن ثم فإننا لانستطيع أن نقوم بتحديد صعوبات التعلم بلغة متقنة ومحكمة وهو الأمر الذي لايعنى مطلقاً أن تلك الصعوبة أو الصعوبات التي تعاني منها هذه الفئة لا تعد حقيقة واقعة ، بل العكس هو الصحيح .

ومن جانب آخر لا تزال هناك نقطتان تثيران الجدل وتسببان العديد من المشكلات في هذا الصدد تتمثلان فيما يلي :

- 1 - تعريف صعوبات التعلم .
 - 2 - الإجراءات المتبعة في سبيل تشخيص وتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- وإذا كانت صعوبات التعلم تعتمد في الأساس على وجود محتوى أكاديمي معين يصعب على الطفل أن يصل بمستوى تحصيله فيه إلى ما يوازي نسبة ذكائه التي عادة ما تقع في المستوى العادي فإن الأمر لا يكون كذلك في مرحلة ما قبل المدرسة حيث لا يوجد ذلك المحتوى الأكاديمي الذي نتحدث عنه ، ولكن توجد تلك المهارات

قبل الأكاديمية التي يمكن من خلالها التنبؤ إلى حد كبير بما يمكن أن تأول الأمور إليه بالنسبة لذلك المستوى الأكاديمي للطفل . وبذلك فإن التعرف المبكر على مستوى هذه المهارات سوف يكون من شأنه الإسهام في الحد من صعوبات التعلم ، ومنع تفاقمها أو زيادتها مستقبلاً ، كما سيكون من شأنه الحد مما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية بالنسبة للطفل .

الإطار النظري

يرجع ظهور مجال صعوبات التعلم في الواقع إلى افتراض أن الأطفال الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات لديهم أوجه قصور في قدرتهم على استقبال وتفسير المثيرات البصرية والسمعية أى أنهم يعانون من مشكلات في العمليات السيكلوجية ، وأن مثل هذه المشكلات في الواقع ليست هى نفسها مشكلات حدة الإبصار والسمع التى تتضح في حالات الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية ، ولكنها تعد بدلاً من ذلك مشكلات في تنظيم وتفسير المثيرات البصرية والسمعية المختلفة ، وهو ما يمكن أن نستخدم التدريبات المختلفة للتغلب عليه أو الحد منه . ويرى الباحثون أن هذه التدريبات الإدراكية أو الإدراكية الحركية لا تؤدي إلى أى فوائد تعود على مستوى تحصيل التلاميذ في القراءة . ومن ثم فإن القليل جداً من المعلمين هم الذين يقومون باستخدام مثل هذه الممارسات في الوقت الراهن . ويشير تورجيسين (2001) Torgesen إلى أن نتائج البحوث التى تم إجراؤها في هذا المضمار قد كشفت عن أن التدريب الإدراكي يعد غير فعال في هذا الصدد .

وقد شهد مطلع الستينيات من القرن الماضي كما يرى هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman تقديم اقتراح من جانب صامويل كيرك Samuel Kirk يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم learning disabilities LD ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من النعوت التى استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأطفال الذين يتسمون بمعدل ذكاء عادى نسبياً ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم . وكان من المحتمل أن تتم الإشارة إلى الواحد من هؤلاء الأطفال على أنه يعد واحداً من هذه الفئات الأربع التالية :

1 - ذوو الإصابات الدماغية البسيطة. minimally brain injured.

2 - بطيئو التعلم. slow learners.

3 - المتعسرون في القراءة. dyslexic.

4 - ذوو صعوبات الإدراك. perceptually disabled.

إلا أن الدراسات الحديثة قد أوضحت عدم انطباق أى من هذه النعوت على ذلك الطفل . ومما لا شك فيه أن الطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم هو ذلك الطفل الذى يوجد لديه تفاوت بين مستوى ذكائه ومستوى تحصيله حيث يكون مستوى ذكائه عادياً تقريباً ولكنه مع ذلك لا يتمكن من التحصيل الذى يتفق مع قدراته الكامنة التى تم قياسها باستخدام اختبار ذكاء مقنن ، ولا يصل إلى مستوى الأداء المتوقع منه في ضوء مستوى ذكائه .

ومع ذلك فإن الوضع الأفضل في هذا الإطار كما يشير كافيل (2001) Kavale لا يتمثل في استخدام التفاوت بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل على أنه المحك الوحيد لتحديد صعوبات التعلم بل يتم بجانبه استخدام مقاييس أخرى للعمليات السيكلوجية المختلفة كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen . ويتم فضلاً عن ذلك استخدام محك آخر أساسى بجانبه يتمثل في عدم قدرة الطفل على الاستجابة لبرنامج التدخل الذى يتم استخدامه داخل الفصل ، أو لتلك الجهود التى تبذلها المعلمة . ومن ثم سوف يتم الانتظار في تحديد صعوبات التعلم إلى أن يصعب على الطفل بعد ذلك الوصول إلى مستوى تحصيل يوازي أو يساوى مستوى تحصيل أقرانه بالفصل أو يقترب منهم على الأقل كما يرى جريشام (2001) Gresham .

ويعنى مصطلح صعوبة التعلم النوعية أو المحددة specific وفقاً للتعريف الفيدرالى لصعوبات التعلم (1997) وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكلوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة وهو الاضطراب الذى يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع ، أو التفكير ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجي ، أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة . ويتضمن هذا المصطلح حالات معينة مثل صعوبات الإدراك

perceptual disabilities ، وإصابات الدماغ ، واختلال الأداء الوظيفي الدماغى البسيط minimal brain dysfunction ، وعسر القراءة dyslexia ، والحبسة الكلامية التطورية developmental aphasia . ولا يتضمن مثل هذا المصطلح مشكلات التعلم التى تعتبر فى أساسها نتيجة لإعاقة بصرية ، أو سمعية ، أو حركية ، أو تخلف عقلى ، أو اضطراب انفعالى ، أو أى قصور بيئى ، أو ثقافى ، أو اقتصادى يعانى الطفل منه . هذا وتتعدد المجالات التى يتضمنها التعريف الفيدرالى لصعوبات التعلم بحيث تضم المجالات التالية :

- القراءة الأساسية . basic reading .

- القراءة .

- التهجى .

- الفهم أو الاستيعاب .

- الفهم السماعى . listening comprehension .

- التعبير المكتوب . written expression .

- التعبير الشفوى .

- العمليات الحسابية .

- التفكير الرياضى .

أما تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم فىرى أنه « تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى ، كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث

مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي ، والإدراك الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم . وتري الحكومة الفيدرالية الأمريكية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح بين 5 - 6% تقريباً بين التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة من العمر . كما أن نسبة انتشارها بين البنين إلى البنات تساوي 3 : 1 تقريباً . ومن الواضح أن العديد من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم أو أغلب تلك الأسباب يمكن أن يؤدي إلى التخلف العقلي وذلك اعتماداً على مدى حدة تلك الحالة في حد ذاتها ، أي أنها إذا ما ارتفع مستواها تؤدي إلى التخلف العقلي ، بينما إذا قل هذا المستوى فإنها تؤدي إلى صعوبات التعلم .

ويعتبر وجود أوجه قصور أكاديمية بمثابة الخاصية المميزة لأولئك الأطفال ذوي صعوبات التعلم . ومن المعروف أنه إذا لم توجد أي مشكلة أكاديمية لديهم فإنه لن تكون هناك أي صعوبة من صعوبات التعلم . وبذلك فإننا نجد في الواقع أن أوجه القصور الأكاديمية تعتبر هي جوهر صعوبات التعلم عامة . وإذا كانت القراءة تعد هي أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فإننا لن نركز عليها في هذه الدراسة نظراً لعدم الاعتماد كثيراً عليها في مرحلة الروضة ، ولكننا سنتناول الإدراك الفونولوجي للكلمات . كذلك فإن نتائج الدراسات المبكرة التي تم إجراؤها في هذا المجال قد أسفرت عن أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور حقيقي في الذاكرة . كما يرى سوانسون وساكسي - لي (2001) Swanson & Sachse - Lee أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات من شأنها أن تؤثر على الأقل على نمطين من أنماط الذاكرة هما الذاكرة قصيرة المدى short - term memory STM والذاكرة العاملة . working memory . WM .

وتوضح التطبيقات العملية لتلك المجموعة من الخصائص التي يتسم بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم أنهم قد يجدون صعوبة كبيرة في الأداء المستقل ، كما أنه من غير المحتمل بالنسبة لهم على أثر ذلك أن يلجأوا إلى ما يعرف بالمبادرة الذاتية ، وأن يبدأوا

في الأداء من تلقاء أنفسهم . كذلك فإن الواجبات المنزلية أو الأنشطة المختلفة التي تتطلب منهم أن يعتمدوا على أنفسهم في أدائها قد تسبب لهم العديد من المشكلات ما لم يقدم لهم المعلم بحرص شديد كماً مناسباً من المساندة .

وإذا كنا نعتمد في تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم على وجود تفاوت بين نسبة ذكائهم ومستوى تحصيلهم فإن بعض المربين يرون أن فكرة التفاوت هذه تعتبر عديمة الجدوى من الناحية العملية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وما قبلها حيث أننا لا نتوقع من الطفل في الصف الأول أو الثاني الابتدائي أن يرتفع مستوى تحصيله في القراءة أو الحساب ، وعلى هذا الأساس سوف يكون من الصعب أن نجد مثل هذا التفاوت الذي نبحث عنه ، ولكننا نلاحظ وجود قصور في المهارات اللازمة لذلك .

وفي واقع الأمر فإننا حينما نتحدث عن اختبار أطفال ما قبل المدرسة للتعرف على صعوبات التعلم فيما بينهم فإننا بلا شك نتحدث عن التنبؤ وليس التحديد أو التشخيص كما يرى كوف وجلوفر (1980) Keogh & Glover . وقد يرجع ذلك إلى حقيقة هامة تستند على استحالة قيام أطفال ما قبل المدرسة بدراسة مقررات أكاديمية مختلفة وهو الأمر الذي لا يمكننا في ضوءه أن نقرر ما إذا كان مستواهم الأكاديمي أو مستوى تحصيلهم أقل من أقرانهم أم لا . ولكن للأسف فإننا ندرك أن التنبؤ يعتبر بالتالي أقل دقة من التحديد أو التشخيص . كذلك فإن هناك على الأقل عاملين قد يجعلان التنبؤ بصعوبات التعلم اللاحقة أمراً صعباً خلال مرحلة ما قبل المدرسة هما :

1 - أن المشكلات التي تظهر بالنسبة للعديد من حالات صعوبات التعلم بين الأطفال يكون مستواها في الغالب بسيطاً نسبياً . كما يبدو العديد من هؤلاء الأطفال ذكياً أو عادياً على الأقل وتتوفر لديه الكفاءة المطلوبة للتعامل مع تلك المهام المختلفة التي تتفق مع مرحلته العمرية وذلك حتى تواجهه مهمة أكاديمية معينة كالقراءة أو التهجى مثلاً فيختلف الأمر . وعلى العكس من الكثير من الأطفال ذوي الإعاقات فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يمكن تحديدهم بشكل مباشر أو في الحال .

2 - غالباً ما يكون من الصعب تحديد ماهية التأخر النمائي الحقيقي وماهية مايمكن اعتباره مجرد بطء في معدل النضج حيث أن العديد من الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم يوجد لديهم بطء واضح في معدل نموهم في هذه السن الصغيرة ، إلا أنهم سرعان ما يلحقون بأقرانهم ويستوون معهم في معدل النمو .

وغنى عن البيان أن هناك رأياً متنامياً بين المختصين يرى ضرورة عدم استخدام نعت صعوبات التعلم مع الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة حيث أن هذا النعت يتضمن بالضرورة وجود جوانب قصور تتعلق بالمقررات الأكاديمية وهو الأمر الذى لايمكن أن يتحقق حتى نهاية مرحلة الروضة ، وربما الصف الأول الابتدائى . وبالتالي فإن هؤلاء المختصين يفضلون استخدام نعوت عامة لأطفال ما قبل المدرسة مثل «متأخر نمائياً» developmentally delayed أو «معرض للخطر» at risk . أما من يفضلون استخدام مصطلح صعوبات التعلم مع هؤلاء الأطفال فيرون أنه كلما اكتشفنا تلك المشكلات النوعية التى يعانى الطفل منها مبكراً تمكن المعلمون والوالدان من وضع خطط تتفق مع طبيعة هذه الحالة وما يمكن أن يعكسه هذا المصطلح بمعناه العام عليها . وحتى نتمكن من تقديم المساعدة اللازمة للآباء والمختصين فى هذا الصدد فإن هناك حاجة ملحة إلى إجراء البحوث حول تطوير اختبارات تنبؤية أفضل فى مستوى ما قبل المدرسة . أما فى الوقت الراهن فنحن نعلم أن أكثر المنبئات أو المؤشرات المستخدمة فى هذا المجال دقة كما ترى ليرنر (2000) Lerner وفورمان وآخرون (1997) . Foorman et .al هى المهارات قبل الأكاديمية preacademic skills وتعد هذه المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى phonological awareness وهو ما يتمثل فى قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، والمقاطع ، والفونيمات على سبيل المثال ، أو هو قدرة الطفل على أن يفهم أن تدفق الحديث أو

تسلسله يمكن أن تتم تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، أو المقاطع ، أو الفونيمات . وعلى هذا الأساس يصبح من السهل علينا أن ندرك ذلك السبب الذى تكون من أجله تلك المشكلات التى تتعلق بالفونولوجيا أو بالأصوات الكلامية phonology فى قلب العديد من مشكلات القراءة ، فإذا ما واجهت الفرد صعوبات فى تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية أى الأصوات المكونة لها فإنه سوف تصادفه مشكلات جمة فى تعلم القراءة ، وهكذا الحال بالنسبة للمهارات قبل الأكاديمية الأخرى .

ومن المعروف أن الأطفال العاديين أى ممن لا يعانون من أى صعوبة من صعوبات التعلم يكون بمقدورهم أن يقوموا عامة بتطوير مثل هذا الوعى الفونولوجى خلال سنوات ما قبل المدرسة . أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات فى الوعى الفونولوجى فيعدون من المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية .

ويرى جريفين ولوندى - بونس (2003) Griffin & Lundy - Ponce أن المهارات قبل الأكاديمية تعد بمثابة مهارات الاستعداد أو الأهبة للمدرسة . وتعتبر تلك المهارات ضرورية للأطفال حتى يصبح أداؤهم فى المدرسة جيداً حيث يعتمد مثل هذا الأداء بدرجة كبيرة على هذه المهارات ، أما قصور تلك المهارات فيجعل الأطفال يلتحقون بالمدرسة دون أن يكونوا مستعدين لذلك وهو الأمر الذى يزيد من فرص فشلهم فيها لأن وجود أوجه القصور فى مثل هذه المهارات يجعل أولئك الأطفال أكثر عرضة لصعوبات التعلم بعد ذلك . ولذا فإن عدم تناول أوجه القصور فى هذه المهارات وعلاجها فى سن مبكرة من شأنه أن يزيد الفجوة فى التحصيل بين هؤلاء الأطفال وبين أقرانهم الذين لا يعانون من أوجه قصور مماثلة . وفضلاً عن ذلك فإن هناك العديد من العوامل التى تعرض الأطفال للفشل فى المدرسة من أهمها انخفاض درجة تعرض الطفل لكل من اللغة ، والقراءة ، وقص القصص ، وغيرها من الأنشطة التى تتعلق بالجانب الأكاديمى . ومن ثم فإن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة فى إتباع التعليمات ، والسلوك الاستقلالى ، والعمل فى جماعة ، والتواصل

وإقامة علاقات آمنة مع الراشدين . وإذا كان التحاق الطفل بالروضة يعده تماماً للالتحاق بالمدرسة حيث يتم تناول مثل هذه المهارات فيها ، ويساعده على اكتساب العديد من المفردات اللغوية ، وعلى أن ينطقها بشكل جيد ، وعلى تحسين مهاراته المعرفية فإن استمرار وجود أوجه القصور تلك رغم وجود الطفل بالروضة يعد أمراً خطيراً للغاية حيث أنه عندما يصعب تحسين مثل هذه المهارات يزداد احتمال تعرض الطفل لصعوبات التعلم .

المصطلحات

- صعوبات التعلم : Learning Disabilities LD

سوف يتبنى الباحثان تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذى يعرض له هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman والذى ينص على أن : « صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى ، كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل فى حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم » .

- المهارات قبل الأكاديمية : Preacademic skills

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى .

- قصور المهارات قبل الأكاديمية :

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً في الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التي يحصل الطفل عليها في كل مهارة من هذه المهارات والتي تقل عادة عن ٥٠٪ من درجة المهارة ، ومن الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة .

- أطفال الروضة : Kindergarteners

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم في الدراسة الراهنة أطفال الصف الثاني بالروضة KG-II وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الراهنة إلى الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة والتي تعد مسئولة إلى حد كبير عن حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد وذلك منذ التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية ، ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم التالية التي يعاني الطفل منها ، والتي تعد أكثر ارتباطاً بالفشل في المدرسة حيث يشير أحمد عواد (1994) إلى أن الطفل الذي يتأخر في نمو المفردات اللغوية ، ومهارات بناء الجملة ، وترتيب الكلمات في السنوات الثلاث الأولى من العمر سوف يتأخر في نمو المفردات اللغوية ، وبناء الجملة ، وترتيب الكلمات في سن خمس سنوات ، وسبع سنوات ، وما بعدها إذ أنه سيعاني على أثر ذلك من إعاقة في اكتساب المهارات الأكاديمية التي تعتمد على تلك المهارات. كما يذكر محمود عوض الله وآخرون (2003) أن صعوبات التعلم الأكاديمية تعتمد في أساسها على قصور مثل هذه المهارات حيث يظل هذا القصور ملازماً للطفل بعد ذلك . ومن ثم يصبح من المهم بالنسبة لنا كأباء ومربين أن نتعرف على أوجه القصور تلك ، وأن نقوم بتحديدتها حتى يتسنى لنا الاهتمام بها فيما بعد كوسيلة هامة وأساسية للحد من صعوبات التعلم ، ومنع تفاقمها أو زيادة مخاطرها بالنسبة للأطفال وذلك من خلال اختيار برامج تدخل مناسبة .

مشكلة الدراسة

تعد صعوبات التعلم من المشكلات التي قد تترتب عليها العديد من الأمور غير المواتية بالنسبة للطفل ، ولذلك فإن الإكتشاف المبكر لها من خلال التعرف على القصور في المهارات قبل الأكاديمية التي يمكن أن تسهم في حدوثها من شأنه أن يحد كثيراً من تأثيرها السيء . ويمكن صياغة مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات التالية :

- 1 - ما هي أكثر أنماط قصور المهارات قبل الأكاديمية شيوعاً بين أطفال الروضة ؟
- 2 - هل يختلف ترتيب قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كدالة للجنس البيولوجي للطفل ؟
- 3 - هل توجد فروق بين البنين والبنات من أطفال الروضة في درجة قصور المهارات قبل الأكاديمية من جانبهم وذلك بالنسبة للمهارات التالية :

(أ) مهارة التعرف على الحروف .

• (ب) مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات .

(ج) مهارة التعرف على الأرقام .

(د) مهارة التعرف على الأشكال .

(هـ) مهارة التعرف على الألوان ؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

- أنها تساعد في التعرف المبكر على المهارات قبل الأكاديمية التي يمكن أن تنبئ بصعوبات التعلم وخاصة الأكاديمية منها ، ومحاولة إيجاد حلول مناسبة لها تحد أو تمنع من تفاقم المشكلة أو على الأقل تخفف من الفشل المدرسي الذي يمكن أن يتعرض الطفل له فيما بعد حيث يذكر محمود عوض الله وآخرون (2003) أنه عند حصر المشكلات التي تظهر على هيئة صعوبات تعلم في الفصل الدراسي تبين أنها تبلغ أحد عشر نوعاً تتضمن أخطاء نوعية شاذة في الهجاء ، ومشكلات التعرف على

الحروف ، ومشكلات التمييز السمعى ، ومشكلات العد والتعرف على الأرقام ، واضطرابات التوجه المكانى، واضطرابات فى التمييز اللفظى ، واضطرابات فى التناسق الحركى ، ومشكلات فى الحركة الدقيقة كما تظهر فى الكتابة ، ومشكلات تمييز الحروف ، واضطرابات فى الذاكرة السمعية ، واضطرابات فى الذاكرة البصرية وهى المشكلات التى تعتمد فى أساسها على قصور المهارات قبل الأكاديمية .

- أنها تسهم بذلك فى الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم عند الأطفال حتى يتمكن من اتخاذ التدابير المختلفة اللازمة ، وتحديد الإجراءات الوقائية ، وإعداد برامج التدخل الملائمة مما يكون من شأنه أن يؤدي إلى منع تفاقم تلك الصعوبات وما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية .

- الإسهام فى التشخيص الشامل للطفل خلال هذه المرحلة المبكرة من حياته للتعرف على ما قد يعاينه من مشكلات مختلفة .

- أن الاهتمام بالأطفال فى هذه المرحلة من شأنه أن يؤثر إيجاباً على حياتهم بوجه عام ، وعلى حياتهم الأكاديمية المستقبلية بصفة خاصة .

- التزايد المستمر والمطرد لصعوبات التعلم بين التلاميذ عامة قياساً بالإعاقات الأخرى .

- أن الباحثين يتعاملان فى الدراسة الراهنة مع الأطفال فردياً بعد استشارة معلماتهم كلما لزم الأمر وذلك من خلال تقديم الألعاب المفضلة لهم كأدوات حقيقية واستخدامها فى تشخيص ما يعانونه من قصور ، أى أنها تقوم بذلك على الاعتماد بصفة أساسية على ألعاب الأطفال فى تشخيص مشكلاتهم .

- ندرة الدراسات التى تم إجراؤها فى هذا المضمار .

الدراسات السابقة

أجرت باربارا لوينزال (Lowenthal, B. (2002) دراسة على 571 طفلاً بالروضة لتحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانون من مشكلات فى التعلم أو بالأحرى من صعوبات فى التعلم عندما يلتحقون بالمدرسة .

ووجدت أن هناك خصائص ترتبط بالجانب الاجتماعي - الانفعالي ، وخصائص ترتبط بالجانب التكيفي ، والجانب الحركي ، والتواصل ، والجانب المعرفي . وحددت أهم الخصائص المميزة لصعوبات التعلم أو الدالة عليها في مرحلة الروضة في النقاط التالية :

- 1 - نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل .
- 2 - الاندفاعية .
- 3 - التشتت .
- 4 - عدم الانتباه .
- 5 - عدم القدرة على التحكم في الحفزات المختلفة .
- 6 - عدم التنظيم .
- 7 - التأخر في اكتساب اللغة والتخاطب .
- 8 - تأخر التناول السمعي للمثيرات .
- 9 - وجود صعوبة في التناول البصري للمثيرات .
- 10 - تأخر أو قصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى .
- 11 - وجود مشكلات اجتماعية - انفعالية لدى الطفل .
- 12 - وجود صعوبة في القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة .

وفي رأينا أن هذه الخصائص تضم كلاً من أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية وصعوبات التعلم النهائية . ومن جانب آخر فقد وجدت تيريزا إسكوبيدو ومرجريت ألان (Escobedo, T. & Allen, M. (1999) عند تحليل 131 تخطيطاً ورسمياً باستخدام الكمبيوتر قام بها أربعة أطفال بالروضة نصفهم من البنين والنصف الآخر من البنات وذلك على مدى ثمانية أسابيع بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ساعة ونصف أن 80.9% منها كانت عبارة عن رسوم ، بينما كان 19.1% منها عبارة عن كتابة . وقد تضمنت تلك الرسوم وذلك التخطيط رموزاً لكلمات وذلك بنسبة 9.1% ، كما تضمنت حروفاً هجائية بنسبة 33.3% ، والحروف الممثلة لاسم الطفل بنسبة 42.4% ، والتهجى الخاص بالإملاء بنسبة 9.1% . ولم توجد فروق بين الجنسين في ذلك ، ولا بين الرسوم ذات الخلفية الملونة أو غير الملونة .

وقام هايسميث (1997) Highsmith بتقديم برنامج كمبيوتر للأطفال من سن 2 - 6 سنوات يسمح لهم بالتعلم من خلال اللعب ، ويعمل على تنمية مهاراتهم البصرية والسمعية التي تؤثر على اهتماماتهم ، ويتألف من 12 جلسة تصل الواحدة منها إلى أسبوع . وتتناول تلك الجلسات معرفة الكلمات ، ومقارنة الصفات ، والألوان ، والأرقام ، والقيام بالعد ، وإدراك الأعداد ، وإدراك الأشكال ، ومعرفة الحروف ، والإدراك الجيد للحروف ، والأصوات ، والقراءة، والتحدث . وأوضحت النتائج حدوث تحسن في هذه المهارات التي تعد بمثابة المهارات قبل الأكاديمية لدى هؤلاء الأطفال . كذلك فقد قامت كاتيا فيدر وروبرت كير Feder,K.& Kerr, R. (1996) باستخدام مقياس ميلر Miller لتقييم الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة إلى جانب اختبار في العد والأعداد على عينة ضمت خمسين طفلاً من أطفال الروضة تراوح أعمارهم بين 4 - 5 سنوات . وأوضحت النتائج أن انخفاض مستوى الأداء في عملية العد يرتبط بشكل دال بالبطء في متوسط زمن الاستجابة ، والزيادة في متوسط زمن الرجوع ، كما كان يعكس وجود صعوبات حركية - إدراكية . أما انخفاض درجات الأطفال في الخريطة المعرفية فكان يعكس في الأساس وجود صعوبة في تجهيز المعلومات البصرية المكانية وتناولها .

وأجرى أحمد عواد (1994) دراسة بهدف التعرف على صعوبات التعلم النهائية التي تواجه الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة . وتألفت عينة الدراسة من 468 طفلاً من أطفال الروضة بمحافظة القليوبية منهم 258 من الذكور ، 220 من الإناث تراوحت أعمارهم بين 5 - 6.2 سنة بمتوسط 5.2 سنة وانحراف معياري 3.6 ، وبلغ عدد معلميهم 12 معلمة طبق الباحث عليهن قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النهائية لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة التي قام بإعدادها . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن شيوع صعوبات التعلم النهائية لدى الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة ، وكانت نسبة الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات 5.86% من العينة الكلية . وكانت أكثر أنماط صعوبات التعلم النهائية شيوعاً بين الأطفال هي الصعوبات المعرفية بنسبة 12.34% ومظاهرها (حل المشكلات ، والانتباه ، والتمييز ،

وصعوبات الذاكرة ، وتشكيل المفهوم ، والتكامل بين الحواس) ، ثم الصعوبات اللغوية بنسبة 8.37% ومظاهرها (اللغة الشفوية ، والتفكير السمعي ، والاستقبال السمعي) ، وجاءت الصعوبات البصرية - الحركية في المرتبة الثالثة حيث بلغت نسبتها 7.95% وتمثلت مظاهرها في (أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي ، وأداء مهارات حركية دقيقة) . وكانت نسبة الذكور الذين يعانون من صعوبات التعلم النهائية 6.2% بينما كانت نسبة الإناث 5.45% وذلك في جميع أبعاد القائمة . وعند دراسة المظاهر السلوكية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم النهائية لم يجد سعيد ديبس (1994) فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم بأبعادها الخمسة التي تتمثل في الإدراك السمعي ، واللغة المنطوقة ، والتوجه ، والتناسق الحركي ، والسلوك الشخصي . كما لم يجد أيضاً فروقاً دالة إحصائياً في المظاهر السلوكية بين أطفال الأسر كبيرة ومتوسطة وصغيرة الحجم ، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً في المظاهر السلوكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النهائية باختلاف مستوى تعليم الأب أو الأم .

وفي دراسة فون وآخرين (Vaughn et.al. (1993 تضمنت عينة الدراسة في إحدى مجموعاتها الثلاث مجموعة ذوي صعوبات التعلم من أطفال الروضة . وأسفرت نتائجها عن أن الأطفال أعضاء هذه المجموعة كانت مهاراتهم الاجتماعية منخفضة فضلاً عن ارتفاع مستوى مشكلاتهم السلوكية . وقد استمرت نتائجهم منخفضة في المهارات الاجتماعية ومرتفعة في المشكلات السلوكية مع مرور الوقت ، أي أنها لم تشهد تحسناً على أثر ذلك . وفي دراسته للتعرف على صعوبات التعلم النهائية للأطفال المدرسة الابتدائية وجد فيصل الزراد (1991) أن أكثر هذه الصعوبات شيوعاً قد تمثلت في صعوبات اللغة والكلام ، والصعوبات الإدراكية - الحسية وصعوبات الانتباه والتركيز ، وصعوبات الذاكرة والاحتفاظ ، وصعوبات المعرفة والتفكير . بينما لم يجد من جانب آخر فروقاً دالة بين ترتيب هذه الصعوبات حسب أهميتها بين المستويات الدراسية المختلفة لكل جنس ، كما أن صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها الأطفال قد تمثلت في صعوبات التعبير والحساب والقراءة والكتابة . وهدفت دراسة روكليج وبنسون (Rocklage & Benson (1990 إلى التعرف على

أثر الدمج الكلى على السلوك الظاهر ونمو مهارات الأطفال المعوقين وغير المعوقين
بمرحلة ما قبل المدرسة حيث ضمت كل مجموعة 148 طفلاً وأسرهم. وأوضحت
الدراسة تحسن مهارات الاستعداد للمدرسة لدى الأطفال المعوقين على أثر دمجهم
دمجاً كلياً مع أقرانهم غير المعوقين .

وعند محاولة التعرف على أولئك الأطفال الذين يعدون في خطر كبير يعرضهم
لصعوبات التعلم في القراءة وذلك باستخدام اختبار SEARCH أى فرز أو تصفية
وتقييم الأطفال المعرضين للخطر وذلك على عينة من أطفال الروضة قوامها ١١٠٧
طفلاً من ذوى الذكاء المتوسط وجد موريسون وآخرون (1988) Morrison et.al.
علاقة دالة بين درجات الأطفال في الاختبار المستخدم ومستوى مهاراتهم اللازمة
للمعلومات المتسلسلة والتقائية . وقد اتضح أن درجات الأطفال في اختبار
SEARCH تنبىء بنسبة 77% بدرجاتهم في مهارات القراءة قبل الأكاديمية . وكذلك
فقد وجدت إليزابيث ريفيلج (1987) Revelj, E. من خلال برنامج علاجي قامت
بتطبيقه واستمر لمدة 18 أسبوعاً بغرض تحسين الكفاءة التعليمية لعينة من أطفال ما
قبل المدرسة ضمت 14 طفلاً يعانون من اختلال بسيط في الأداء الوظيفي للمخ
(صعوبات التعلم) ، وجدت أن هذا البرنامج قد أدى إلى الحد من المشكلات الحركية
والتربوية لهؤلاء الأطفال ، وأن مثل هذا التدخل المبكر من شأنه أن يقلل من حدوث
صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة .

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق لهذه الدراسات ما يلي :

- أن المهارات قبل الأكاديمية ترتبط بصعوبات التعلم الأكاديمية وتؤدي إليها ،
وبالتالى تعد تلك المهارات مؤشراً لها ، وأن مثل هذه المهارات فى أساسها تكاد
تتركز فى مهارات التعرف على الحروف ، والأعداد ، والأشكال ، والألوان إلى
جانب الوعى أو الإدراك الفونولوجى للغة .
- أن صعوبات التعلم النمائية تنتشر بين أطفال الروضة فى حدود معدلات انتشار
صعوبات التعلم عامة .

- أن هذه الصعوبات تزيد بين البنين قياساً بالبنات ، وتتأثر بمستوى تعليم الأب أو الأم .

- أنها ترتبط بانخفاض مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال ، وزيادة معدل المشكلات السلوكية من جانبهم .

- أن الاكتشاف المبكر لهذه الصعوبات ، واستخدام برامج التدخل المناسبة من شأنه أن يؤدي إلى تحسن مهارات الاستعداد للدراسة من جانب هؤلاء الأطفال ، ويحد بالتالي من آثارها السلبية المتوقعة .

- ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع .

فروض الدراسة

تمت صياغة الفروض التالية لتكون بمثابة إجابات محتملة لتلك التساؤلات التي أثارت في مشكلة الدراسة :

- 1 - يتخذ قصور المهارات قبل الأكاديمية ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة .
- 2 - يختلف ترتيب قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة باختلاف الجنس البيولوجي للطفل .
- 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قصور المهارات قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة بين البنين والبنات من أطفال الروضة .

خطة الدراسة وإجراءاتها

أولاً : العينة :

تألف عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثاني بالروضة KG-II بمركز ومدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية في العام الدراسي 2004/2003 من الذكور والإناث قوامها 353 طفلاً (181 طفلاً ، 172 طفلة) بمتوسط عمري 5.3 سنة، وانحراف معياري 2.8 وقد تم اختيار العينة من الصف الثاني بالروضة حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يمكنهم على أثره أن يكونوا قد اكتسبوا هذه المهارات، أو يكون مستواها لديهم قد تحسن على أثر ذلك . وبلغ عدد معلماتهم أربع عشرة معلمة وذلك في رياض الأطفال التالية :

- روضة مدرسة عمر الفاروق التجريبية بالزقازيق .
- روضة مدرسة لغات غرب التجريبية بالزقازيق .
- روضة مدرسة تجريبية المعلمين الحديثة بالزقازيق .
- روضة مدرسة الناصرية الابتدائية بالزقازيق .
- روضة الشبان المسلمين بالزقازيق .
- روضة مركز الرعاية المتكاملة بالزقازيق .
- روضة مدرسة المسلمية الابتدائية بالمسلمية .
- روضة مدرسة عبد الله النديم الابتدائية بالزنكلون .
- روضة مدرسة البطل أحمد عبد العزيز الابتدائية بالشبانات .
- روضة مدرسة كفر جاويش الابتدائية .

ثانياً : الأدوات :

تم اللجوء في الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال في سبيل تشخيص مشكلاتهم التي تهتم هذه الدراسة بها والتي تتمثل في قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التي يمكن أن يعاني الطفل منها مستقبلاً كما أن هذه الألعاب تتراوح في طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أي أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل في تعامل الأطفال معها ، وفي تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف .

ولذلك فقد استخدم الباحثان ما يلي :

1- لوحة الحروف .

2 - الأشكال .

3 - المكعبات .

وفي حين استخدمت لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة، واستخدمت الأشكال للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام

المكعبات فى سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجى للكلمات . ويمكن توضيح ذلك كما يلي :

(أ) لوحة الحروف :

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أى يتعرف على كل حرف منها على حدة وليس أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح ، وأن يتعرف عليه جيداً . ويحصل الطفل على نصف درجة فى مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

(ب) الأشكال :

تم الجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التى تضم خمسة أشكال أساسية هى المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذى نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له فى مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له فى إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا فى الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة فى كل مرة .

(ج) المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات المعروفة ذات الألوان المختلفة والتى تعد فى واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال فى هذه السن . وقد حرصنا على استخدام تلك المكعبات فى سبيل تحقيق الأهداف التالية :

- 1 - التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .
- 2 - التحقق من إدراك الطفل للألوان .
- 3 - التحقق من الإدراك الفونولوجى للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد قمنا باختيار تلك المكعبات التي تتضمن الأعداد من 1-10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح وإن كان الأطفال يعتبرون أكثر ميلاً إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل ويتغنون بها على هذه الشاكلة . ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان ، وقد تمثلت الألوان المستخدمة في « الأبيض - والأسود - والأحمر - والأخضر - والأصفر - والأزرق - والبني - والبنفسجي - والبرتقالي - والبمبي » . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كما نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء ، أو الخضراء ، أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالي على درجة واحدة ، أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته في تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولا يحصل بالتالي على أى درجة في مقابلها ، وهكذا .

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجي للكلمات والذي يقوم في الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغى على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التي توجد في أحد جوانبه ، ونطلب منه أن يقوم بما يلي وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك في خطوات متدرجة نحددها نحن ، أى أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط نحددها له ، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التي نحددها له أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتي تتمثل فيما يلي :

- 1 - أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .
- 2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .
- 3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .
- 4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة في جملة مفيدة .
- 5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التي تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس كأن نسأله مثلاً عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه ، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه للكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها ، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالي في جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها في جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول في أسئلتنا التي نوجهها إليه أن تكون إجابته معبرة في جوهرها عن زمن معين ، وهكذا . ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك .

ويعتبر الطفل ممن يعانون من قصور في أى من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التي يحصل عليها في هذه المهارة أو تلك عن 50% من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد ممن يعانون من قصور في تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته في المجموع الكلي لهذه المهارات عن 50% من مجموع درجاتها المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هي الأساس الذي يقوم عليه التعلم الأكاديمي اللاحق للطفل .

ثالثاً : خطوات الدراسة :

اتبع الباحثان الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

- 1 - اختيار العينة من بين أطفال الصف الثانى بالروضة .
- 2 - تحديد الأدوات المستخدمة من بين ألعاب الأطفال ذات الصلة بالمهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة .
- 3 - قياس مستوى هذه المهارات لدى أفراد العينة .
- 4 - إعطاء درجة للاستجابات التي يأتى بها الأطفال ، وجدولة الدرجات ، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .
- 5 - استخلاص النتائج وتفسيرها .

6 - صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي لجأ الباحثان إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة ما يلي :

- التكرارات والنسب المئوية .

- اختبار مان - وتيني (u) Mann- Whitney لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات .

نتائج الدراسة

يمكن استعراض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة كما يلي :

أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : « يتخذ قصور المهارات قبل الأكاديمية ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب التكرارات والنسب المئوية للأطفال أعضاء العينة الذين قلت درجاتهم في المهارات موضوع هذه الدراسة عن 50% من الدرجة المخصصة لكل مهارة على حدة ، ثم للمجموع العام لدرجاتهم في هذه المهارات أو درجاتهم الكلية فيها ، وتم على أثر ذلك ترتيب القصور في تلك المهارات بحسب أعداد الأطفال الذين يبدون مثل هذا القصور في كل منها ونسبتهم المئوية للأطفال الذين يعانون من هذه القصور . ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (1) عدد الأطفال ذوى صعوبات التعلم قبل الأكاديمية وهم الحاصلون على أقل من 50% من الدرجات ونسبتهم المئوية

المهارات قبل الأكاديمية	ذكور			إناث			المجموع		
	ن	%	ترتيب	ن	%	ترتيب	ن	%	ترتيب
مهارات الإدراك الفونولوجي للكلمات	29	16.02	1	17	9.88	3	46	13.03	2
مهارة التعرف على الحروف	25	13.81	2	23	13.37	1	48	13.60	1
مهارة التعرف على الأعداد	20	11.05	3	21	12.21	2	41	11.62	3
مهارة التعرف على الأشكال	13	7.18	5	8	4.65	5	21	5.95	5
مهارة التعرف على الألوان	17	9.39	4	11	6.40	4	28	7.93	4
المجموع	12	6.63		8	4.65		20	5.67	

ويتضح من الجدول أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يأخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتى القصور فى مهارة التعرف على الحروف فى مقدمة أوجه القصور هذه ومن أكثرها شيوعاً إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى 13.60%، يليه القصور فى مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات وذلك بنسبة 13.03%، ثم يأتى القصور فى مهارة التعرف على الأعداد فى المرتبة الثالثة بنسبة 11.62%، أما القصور فى مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93%، بينما يأتى القصور فى مهارة التعرف على الأشكال فى المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 5.95% . فضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور فى المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ 5.67% وهى ما تقع فى حدود النسبة العالمية لانتشارها . وبالتالي فإن مثل هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه : « يختلف ترتيب قصور المهارات قبل الأكاديمية

لأطفال الروضة باختلاف الجنس البيولوجي للطفل . ولاختبار صحة هذا الفرض تم إتباع نفس الإجراء المتبع في إثبات صحة الفرض السابق ، ويوضح الجدول السابق نتائج هذا الفرض .

ويتضح من الجدول أن القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات يأتي في مقدمة أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية للبنين من أطفال الروضة بنسبة 16.02% ، يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة 13.81% ، ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 11.05% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة 9.39% ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 7.18% . ومن جانب آخر فقد بلغت نسبة انتشار القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين الذكور من أطفال الروضة 6.63% وهي ما تقع في حدود النسبة العالمية لانتشار صعوبات التعلم عامة . أما بالنسبة للبنات فإن ترتيب انتشار أوجه القصور هذه يختلف عن ذلك بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في المقدمة بنسبة 13.37% ، يليه القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 12.21% ، بينما يأتي القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثة بنسبة 9.88% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 6.40% ، ويأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 4.65% . وقد وصلت نسبة انتشار القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين الإناث من أطفال الروضة 4.65% وهي ما تقع أيضاً في إطار النسبة العالمية لانتشار صعوبات التعلم بين الأطفال عامة . وتوضح هذه النتائج إجمالاً أن ترتيب أوجه القصور في تلك المهارات يختلف بدلالة الجنس البيولوجي للطفل وهو ما يؤكد صحة الفرض الثاني .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قصور المهارات قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة بين البنين والبنات من أطفال

الروضة « . ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار مان - وتيني (U) Mann - Whitney كأسلوب لابارامترى فى سبيل ذلك . ويوضح الجدول التالى نتائج هذا الفرض .

جدول (2) قيم (U) للفرق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات

من أطفال الروضة فى المهارات قبل الأكاديمية

(ن = 8 للبنات ، 12 للبنين)

المهارة	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	الدالة
مهارات الإدراك الفونولوجى للكلمات	البنات البنون	11.00 10.17	88 122	44	غير دالة
مهارة التعرف على الحروف	البنات البنون	9.88 10.92	79 131	43	غير دالة
مهارة التعرف على الأعداد	البنات البنون	9.19 9.71	73.5 116.5	57.5	غير دالة
مهارة التعرف على الأشكال	البنات البنون	9.06 11.38	72.5 136.5	37.5	غير دالة
مهارة التعرف على الألوان	البنات البنون	9.25 11.29	74.0 135.5	38.5	غير دالة
المجموع	البنات البنون	9.75 11.00	78 132	42	غير دالة

قيمة U الجدولية عند (ن = 1 ، 8 ، ن = 2 ، 12 ، 0.05 = 17) .

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات فى كل مهارة من المهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة ، كما أن الفروق بين متوسطى درجاتهما فى المجموع العام كانت غير دالة أيضاً وهذه النتائج فى مجملها تحقق صحة الفرض الثالث.

مناقشة النتائج وتفسيرها

من الجدير بالذكر أن المهارات قبل الأكاديمية كما يؤكد هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003) تعد مسئلة إلى حد كبير عن التقدم الأكاديمي الذي يمكن أن يحققه الطفل فيما بعد ، كما أنها تعتبر أيضاً هي المسئلة بدرجة كبيرة عما يمكن أن يتعرض له من فشل في الجانب الأكاديمي حيث يشير عواد (1994) إلى أن التأخر الذي يمكن أن يحدث في نمو المفردات اللغوية للطفل ، أو ما يمكن أن يتعرض له من تأخر أو قصور في مهارات بناء الجملة ، وترتيب الكلمات وذلك خلال السنوات الثلاث الأولى من عمره سوف يتبعها ويترتب عليها بالضرورة في أغلب الأحيان تأخر في نمو المفردات اللغوية ، وبناء الجملة ، وترتيب الكلمات بعد ذلك عندما يصل هذا الطفل إلى سن الخامسة أو حتى السابعة ، وما بعدها إذ أنه سيعاني على أثر ذلك من إعاقة في اكتساب المهارات الأكاديمية المختلفة التي تعتمد على تلك المهارات ، والتي تعتبر ذات أهمية بالغة من وجهة نظرنا في تحقيق أى تقدم أكاديمي من جانبه . فضلاً عن ذلك يشير فون وآخرون (Vaughn et.al, 1993) إلى أن انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية ، وزيادة المشكلات السلوكية من جانب هؤلاء الأطفال وهو الأمر المميز لهم لا يتوقف عند مرحلة الروضة أو ينتهى بنهايتها حيث تستمر نتائجهم على انخفاضها في المهارات الاجتماعية ، وعلى ارتفاعها في المشكلات السلوكية مع مرور الوقت .

وتؤكد نتائج الفرض الأول كما أشرنا إلى ذلك عند تعليقنا على ما أسفر عنه من نتائج أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بين أطفال الروضة يتبع ترتيباً معيناً بحيث يأتى القصور في مهارة التعرف على الحروف في المقدمة وذلك بنسبة 13.60% ، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة 13.03% ، ثم يأتى القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة 11.62% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93% ، وأخيراً يأتى القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة 5.95% . فضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات

لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة عامة تبلغ 5.67% وتقع بذلك في حدود النسبة العالمية لانتشارها . وقد يكون مثل هذا الترتيب منطقياً حيث أن الطفل في بداية اكتسابه للكلام يشرع في تقليد تلك الأصوات المختلفة التي لا تلبث بعد أن تكون قد حلت محل جمل مختلفة أن تشكل كل مجموعة من هذه الأصوات أو الكلمات جملة معينة ذات تركيب معين تدل على حدث ما في زمن معين ، وهكذا . ومع بداية التعلم الأكاديمي للطفل يشرع في معرفة الحروف الهجائية وهي تلك الرموز التي يكون من شأنها أن تساعد في التقدم الأكاديمي حال إتقانها ، أو تسهم في فشله أكاديمياً عندما يعاني من قصور في معرفته بها وإدراكه لها . ثم يبدأ الطفل بعد ذلك نتيجة احتكاكه بالأقران أو بأعضاء أسرته حتى قبل أن يلتحق بالروضة في التعرف على بعض الأعداد كما يتضح من خلال انشغاله أحياناً في عد ما يمكن أن يكون بحوزته من أشياء وألعاب أو أدوات اللعب ، وقد يذهب إلى تصنيفها أحياناً اعتماداً على بعض خصائصها كاللون على سبيل المثال . أما تمييز الأشياء أو الألعاب بحسب الشكل فيأتي بعد ذلك، بل إنه ربما لا يعرف بعض الأشكال إلا عندما يلتحق بالروضة . وتتفق هذه النتائج في جانب كبير منها مع ما توصل إليه أحمد عواد (1994) فيما يتعلق بصعوبات التعلم النهائية بين أطفال الروضة من أن صعوبات التعلم المعرفية هي الأكثر انتشاراً بينهم، يليها صعوبات التعلم اللغوية، ثم الصعوبات البصرية الحركية، كما أن نسبة انتشار هذه الصعوبات كانت 5.86% وهو ما يتفق إلى حد كبير جداً مع نتائج هذه الدراسة.

أما بالنسبة لنتائج الفرض الثاني والتي تتعلق بترتيب شيوع هذا القصور في تلك المهارات بين الجنسين فقد أوضحت النتائج أن ترتيب القصور بالنسبة للبنين يختلف عن ترتيبه بالنسبة للبنات حيث نجده فيما يتعلق بالبنين يتبع ترتيباً يبدأ بالقصور في الإدراك الفونولوجي للكلمات ، ثم معرف الحروف، فالأعداد، يليها معرفة الألوان، وأخيراً معرفة الأشكال. أما بالنسبة للبنات فيبدأ ترتيب شيوعه بالقصور في معرفة الحروف، ثم الأعداد، يليها الإدراك الفونولوجي للكلمات، فمعرفة الألوان، ثم معرفة الأشكال. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الجنسين والفروق الفسيولوجية بينهما

التي تعد مسئولة بدرجة كبيرة عن اهتمامات كل منهما . وإلى جانب ذلك فإن هذا الأمر قد يرجع إلى بيئاتهم أو ظروفهم البيئية المختلفة التي ربما تتباين في تقديم المثيرات المناسبة لهم التي تعمل على إثارة معارفهم وتحثهم على التعلم أو توفر لهم الخبرات اللازمة لذلك حيث وجد موريسون وآخرون (Morrison et.al. (1988 عند محاولتهم التعرف على أطفال الروضة الذين يعدون في خطر كبير يعرضهم لصعوبات التعلم في القراءة وذلك باستخدام اختبار SEARCH أى فرز أو تصفية وتقييم الأطفال المعرضين للخطر وجدوا علاقة دالة بين درجات الأطفال في الاختبار المستخدم ومستوى مهاراتهم اللازمة للمعلومات المتسلسلة والتلقائية . كما أن نسبة انتشار هذا القصور كمؤشر على صعوبات التعلم بين الجنسين يقع أيضاً في حدود النسبة العالمية لصعوبات التعلم حيث بلغت نسبته بالنسبة للبنين 6.63% ، وبلغت بالنسبة للبنات 4.65% . وتتفق هذه النتائج إلى حد كبير مع تلك النتائج التي كشفت عنها دراسة عواد (1994) والتي تكاد تكون في حدود علم الباحثين من الدراسات القليلة التي أجريت في هذا الإطار حيث كشفت تلك الدراسة عن شيوع الصعوبات المعرفية، ثم اللغوية، وأخيراً الصعوبات البصرية - الحركية بالنسبة للبنين، وعن شيوع الصعوبات المعرفية ، ثم البصرية - الحركية، فالصعوبات اللغوية بالنسبة للبنات.

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الثالث لم تسفر عن وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس موضوع هذه الدراسة ، أو الدرجة الكلية لتلك المهارات. وتتفق مثل هذه النتائج مع نتائج دراسة فيدر وكير (Feder & Kerr (1996 التي تؤكد على وجود تلك الصعوبات لدى الجنسين، كما تتفق مع نتائج دراسة ديبس (1994) حيث لم تسفر عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم بين الأطفال بأبعادها الخمسة التي تتمثل وفقاً لتلك الدراسة في الإدراك السمعي، واللغة المنطوقة، والتوجه، والتناسق الحركي، والسلوك الشخصي. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة فون وآخرين (Vaughn et.al. (1993 في عدم وجود فروق دالة بين البنين

والبنات في انخفاض المهارات الاجتماعية أو زيادة مشكلاتهم السلوكية. وربما يرجع ذلك إلى أن كلاً من البنين والبنات يعاني من نفس أوجه القصور أو المشكلات على الرغم من اختلاف ترتيب أهمية مثل هذه المشكلات، ولكنها موجودة لديهم رغم ذلك يعانون منها ويتأثرون بها وبما يمكن أن يرتبط بها من آثار سلبية. كما أن الأسباب التي تؤدي إليها لا تختلف من جنس إلى آخر. ولا يختلف تأثيرها السلبي أيضاً من جنس إلى آخر أي أنه لا يختلف بدلالة الجنس البيولوجي. وفضلاً عن ذلك فإن تشابه الظروف البيئية التي يعيش فيها أعضاء كلا الجنسين له أثره المماثل في هذا المضمار.

هذا ويلفت الباحثان الانتباه إلى ضرورة إجراء بحوث تتناول التدخل المبكر لأولئك الأطفال الذين يعانون من هذا القصور في المهارات قبل الأكاديمية حتى يمكننا أن نعمل على الحيلولة دون تفاقم تلك المشكلة، والحد من أثرها السلبي عليهم مستقبلاً.

التوصيات

- صاغ الباحثان التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج:
- 1 - الاهتمام بإعداد معلم لذوى صعوبات التعلم، وإعداد الأخصائيين اللازمين للتعامل مع تلك الصعوبات .
 - 2 - ضرورة العمل على الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم عند الأطفال.
 - 3 - ضرورة اللجوء إلى ألعاب الأطفال في سبيل تشخيص مشكلاتهم المختلفة، والتعرف على صعوبات التعلم لديهم.
 - 4 - إعداد برامج التدخل المناسبة التي يمكن لها أن تحد من تفاقم صعوبات التعلم وتأثيراتها السلبية على الأطفال.
 - 5 - يجب أن تهتم برامج التدخل المستخدمة أكاديمياً وتدريبياً وعلاجياً برفع مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وتحسينها.
 - 6 - ضرورة اشتراك الأسرة مع المدرسة في تنفيذ مثل هذه البرامج المتعددة .



ملخص

يعد مجال صعوبات التعلم بمثابة فئة جديدة نسبياً من تلك الفئات التى تضمها التربية الخاصة . ومع ذلك فهى تعتبر الآن أكبر فئة من هذه الفئات حيث تضم أكثر من نصف عدد الأطفال الذين يتم قبولهم فى التربية الخاصة . وإذا كانت صعوبات التعلم تعتمد فى الأساس على وجود محتوى أكاديمى معين يصعب على الطفل أن يصل بمستوى تحصيله فيه إلى ما يوازى نسبة ذكائه التى عادة ما تقع فى المستوى العادى فإن الأمر لا يكون كذلك فى مرحلة ما قبل المدرسة حيث لا يوجد ذلك المحتوى الأكاديمى الذى نتحدث عنه ، ولكن توجد تلك المهارات قبل الأكاديمية التى يمكن من خلالها التنبؤ إلى حد كبير بما يمكن أن تأول الأمور إليه بالنسبة لذلك المستوى الأكاديمى للطفل . وبذلك فإن التعرف المبكر على مستوى هذه المهارات من شأنه الإسهام فى الحد من صعوبات التعلم ، ومنع تفاقمها أو زيادتها مستقبلاً ، والحد مما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية بالنسبة للطفل .

وتهدف الدراسة الراهنة إلى الكشف عن القصور فى بعض المهارات قبل الأكاديمية التى تعد مسئولة إلى حد كبير عن حدوث صعوبات التعلم فيما بعد ، ومن ثم فإنها تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية التالية التى يعانى الطفل منها ، والتى تعد أكثر ارتباطاً بالفشل فى المدرسة . وتعد المهارات قبل الأكاديمية بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى . ويعرف قصور هذه المهارات إجرائياً فى الدراسة الراهنة بأنه الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى كل مهارة من هذه المهارات . ويعتبر هناك قصوراً فى هذه المهارة أو تلك إذا حصل الطفل على أقل من 50% من درجة المهارة ، أو من الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة . وتتألف عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثانى بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية قوامها 353 طفلاً (181 طفلاً ، 172 طفلة) .

وانتهى الأمر إلى تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد 12 ولداً ، 8 بنات . وقد تم استخدام مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف . وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية :

أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى 13.60% ، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة 13.03% ، ثم يأتي القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة 11.62% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93% ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 5.95% . وفضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ 5.67% .

كما يختلف ترتيب القصور في تلك المهارات بدلالة جنس الطفل حيث يأتي القصور بالنسبة للبنين في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المقدمة بنسبة 16.02% ، يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة 13.81% ، ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 11.05% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة 9.39% ، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 7.18% . وبلغت نسبة انتشار هذا القصور بين البنين 6.63% . أما بالنسبة للبنات فإن الترتيب يختلف عن ذلك بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في المقدمة بنسبة 13.37% ، يليه القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 12.21% ، بينما يأتي القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثة بنسبة 9.88% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 6.40% ، ويأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة 4.65% . ووصلت نسبة انتشار القصور في هذه المهارات بين الإناث 4.65% . كذلك فإنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية .



مراجع الفصل الأول

- 1 - أحمد أحمد عواد (1994) ؛ التعرف المبكر على صعوبات التعلم النهائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية. المؤتمر العلمي الثانى لمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس 26 - 29 / 3.
- 2 - سعيد عبد الله ديبس (1994) ؛ دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النهائية وعلاقتها ببعض المتغيرات . القاهرة ، مجلة علم النفس ، ع 29 ، السنة 8 ، ص 26 - 50 .
- 3 - فيصل محمد الزراد (1991) ؛ صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة مسحية - تربوية - نفسية). مجلة رسالة الخليج العربى - مكتب التربية العربى لدول الخليج بالرياض، ع 38 ، السنة 11، ص 120 - 178 .
- 4 - محمود عوض الله سالم ، ومجدى محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (2003) ؛ صعوبات التعلم ؛ التشخيص والعلاج . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 5 - Eschobedo, Theresa H. & Allen, Margaret (1999); Preschoolers' emergent writing at the computer. Center for Teaching and Learning, Texas University .
- 6 - Feder, Katya & Kerr, Robert (1996) ; Aspects of motor performance and preacademic learning . Canadian Journal of Occupational Theraapy, v63, n5, pp. 293 - 303.
- 7 - Foorman, B.R.; Francis, D.I. ; Shaywitz, S.E.; Shaywitz B.A.; & Fletcher, J.M. (1997); The case for early reading intervention. In B. Blachman (ed.); Foundations of reading acquisition and dyslexia; Implications for early interventions (pp. 243 - 264). Mahwah, NJ.; Erlbaum.
- 8 - Gresham, F. (2001); Responsiveness to interventions : An alternative approach to the identification of learning disabilities. Paper presented at the LD Summit. Washington, DC.,U.S. Department of Education .
- 9 - Griffin, Darion & Lundy - Ponce, Giselle (2003) ; Early childhood education programs in the 50 states. American Educator, v3, pp. 1 - 12.
- 10 - Hallahan, Daniel P. & Kauffman, James M. (2003); Exceptional learners; Introduction to special education. 9th ed., New York : Allyn & Bacon.

- 11- Highsmith, Joni Bitman (1997); Stickybear's early learning activities : School version with lesson plans (ages 2 - 6) . US., University of South Carolina.
- 12 - Kavale, K.A. (2001); Discrepancy models in the identification of learning disability. Paper presented at the LD Summit. Washington, DC.; U.S. Department of Education.
- 13 - Keogh, B.K. & Glover, A. (1980); Research needs in the study of early identification of children with learning disabilities. Thalamus (Newsletter of the International Academy for Research in Learning Disabilities).
- 14 - Lerner, J.W. (2000); Learning Disabilities : Theories, diagnoses, and teaching strategies , 8th ed . Boston ; Houghton Mifflin .
- 15 - Lowenthal , Barbara (2002) ; Precursors of learning disabilities in the inclusive preschool . US., University of Illinois .
- 16 - Morrison , Delmont et. al. (1988) ; Screening for reading problems : The utility of SEARCH . Annals of Dyslexia , v38, pp . 181 - 192 .
- 17 - Revelj, Elizabeth O (1987); Improving learning skills of minimally handicapped preschoolers using sensorimotor integration therapy . Dissertations Practicum , v29 , n2, pp. 28-37 .
- 18- Rocklage , Lynne A. & Benson , Bjorn E (1990); Total integration : Young children learning together . A three year research study of the CTL preschool program . Center for Teaching and Learning , University of Dakota .
- 19- Swanson, H.L. & Sachse - Lee, C . (2001) ; A subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities : Domain - general or domain - specific deficiency ? Journal of Learning Disabilities, v34, pp. 249-263 .
- 20 - Torgesen , J.K. (2001); Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness . Paper presented at the LD Summit . Washington, , DC ., U.S. Department of Education .
- 21 - Vaughn , S.; Zaragoza , N.; Hogan, A.; & Walker, J.(1993) ; Four - year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities . Journal of Learning Disabilities, v26, n6,pp.404-412 .

* * *

النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة
ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية
كمؤشر لصعوبات التعلم

مقدمة

مما لا شك فيه أن الطفل يتمكن من الاستجابة لما يمكن أن يدور حوله من مشيرات مختلفة على أساس ذلك المستوى الذى يصل إليه فى نموه العقلى المعرفى حيث تنتقل أبنيته العقلية mental structures وفقاً لتعبير بياجيه Piaget التى تتحكم فى تفكيره وفى توجيه سلوكه تدريجياً من البسيط إلى المعقد ، ومن الغموض إلى المنطق أى من التوازن فى صورته الأولية البسيطة إلى الاتزان الكامل وذلك حال وصوله إلى ما يعرف بالأبنية المجردة التى تتكون خلال مرحلة المراهقة . وبناء على ما يتتاب تلك الأبنية العقلية المعرفية من تغيرات تحدث من خلال عمليتى التمثل assimilation والمواءمة accommodation حتى يصل الفرد إلى قمة نموه هذا فإنه يمر فى سبيل ذلك بأربع مراحل نمائية متعاقبة تتمثل فى المرحلة الحس حركية sensorimotor وتمتد منذ الميلاد وحتى نهاية العام الثانى من العمر ، وتتضمن ست مراحل فرعية ، ثم مرحلة ما قبل العمليات preoperations وتستمر من سن عامين وحتى سبعة أعوام ، وتضم مرحلتين فرعيتين ، تليها مرحلة العمليات المادية العيانية concrete operations والتى تستمر حتى حوالى الحادية عشرة من العمر تقريباً ، ثم تأتى أخيراً مرحلة العمليات الشكلية Formal operations وتمتد من الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر تقريباً وما بعدها.

ويمر الأفراد فى كل البيئات بهذه المراحل بنفس هذا الترتيب دون أن يتخطوا أيّاً

منها ولا يمرون بها حيث أن كل مرحلة تعتمد على سابقتها أو سابقاتها ، وتمهد لما يليها وهو ما يجعلها تتسم بالتراكمية accumulative وبالتالي فإن حدوث قصور في أى من هذه المراحل يؤثر قطعاً على ما بعدها ، بل وعلى أداء الفرد خلال نفس المرحلة وهو الأمر الذى يتضح بجلاء لدى أولئك الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، أو ما يمكن أن يحدث لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم وهو الأمر الذى نحاول التحقق منه في الدراسة الحالية .

وإذا كانت المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم خلال مرحلة الروضة تعد بمثابة تلك السلوكيات التى تصدر عن الطفل ويكون من شأنها أن تدل على أنه يعاني من جانب قصور معين واحد أو أكثر ، أى أنها تعكس في الواقع وجود جوانب قصور معينة لدى الطفل من شأنها أن تمثل في المستقبل إحدى صعوبات التعلم اللاحقة فإنه يصبح بمقدورنا من هذا المنطلق أن نبدأ منذ مرحلة الروضة ومنذ هذه السن المبكرة من حياة الطفل في تحديد مثل هذه السلوكيات من ناحية ، وأن نحدد مستوى نموه العقلى من ناحية أخرى حتى نتمكن من التشخيص الدقيق للحالة علماً بأن مستوى ذكاء الطفل آنذاك لا يقل عن المستوى العادى . وينبغى علينا إذا ما أردنا أن نقوم بذلك أن نتظر حتى النصف الثانى من السنة الثانية بالروضة ثم نشرع في ذلك حتى نكون من ناحية قد أتمنا الفرصة للطفل كي ينمو أى تظهر آثار النمو عليه ، ونكون من ناحية أخرى قد أتمنا الفرصة لمرحلة الروضة أو للروضة في حد ذاتها كي تؤثر فيه وفي تلك السلوكيات التى تصدر عنه ، فضلاً عن تأثيرها في جوانب نموه المختلفة .

الإطار النظري

من الجدير بالذكر أن النمو العقلى المعرفى كما يشير عادل عبد الله (1992) يمثل جانباً هاماً وأساسياً من جوانب النمو الإنسانى يتعلق بتلك التغيرات الكيفية أو النوعية التى يتعرض الفرد لها كنوعية التفكير ، وخصائصه وذلك في كل مرحلة من تلك المراحل الأربع التى حددها بياجيه وهو الأمر الذى يترتب عليه حدوث تغيرات عديدة تعترى علاقة الفرد ببيئته وذلك منذ ميلاده وحتى وصوله إلى مرحلة الرشد

حيث تعتمد كل مرحلة على ما سبقها ، وتمهد لها يليها فتتغير الصور الإجمالية mental schemes للفرد على أثر ذلك ، بل أنها تصبح أكثر تعقيداً ، وتصبح بمثابة استراتيجيات أو خطط أو قواعد للتحويل . ومن هذا المنطلق يصبح بوسع الفرد استخدام مختلف الاستراتيجيات كتلك التي تستخدم في سبيل التذكر واسترجاع المعلومات المختلفة ، أو حل المشكلات على سبيل المثال ، والتميز بين ذاته وبين الأشياء الأخرى ، والانتقال من السيطرة الرمزية إلى السيطرة العملية في التفكير حتى يصل أخيراً إلى التفكير القائم على المنطق وهو ما يتسم أيضاً بقدر كبير من المرونة المعرفية يتجاوز على أثرها حدود الزمان والمكان ، ويقدم تعليلاً وتفسيراً وتبريراً لما يدور حوله.

ويلخص عادل عبد الله (1992) الطريقة التي يحدث بها النمو العقلي المعرفي حيث يشير إلى أنه يتم في واقع الأمر عن طريق ما يسمى بالتمثل assimilation والمواءمة accommodation الذين يمثلان معاً عنصرين لما يعرف بالتكيف ، adaptation ولا بد لكى يتم النمو من وجود توازن equilibrium فيما بينهما . وأثناء النمو تتكون الصور الإجمالية schemes ، وتحتاج تلك الصور الإجمالية إلى تنظيم organization أو عادة تنظيم reorganization . كما نلاحظ من جانب آخر أن التفكير يختلف اختلافاً نوعياً qualitative من سن إلى أخرى مما يدل على أنه يسير في مراحل stages ، وأن مثل هذه المراحل تسير في تتابع sequence معين لا يختلف من بيئة إلى أخرى .

ويشير فيليبس (1981) Phillips إلى أن بياجيه يرى أن الذاكرة ليست مجرد نسخ مخزونة من الانطباعات الحسية التي مرت بالفرد في الماضي ، ولكنها تضم بناء فعالاً وقت حدوث الشيء ، وإعادة بناء مساو له في الفاعلية أو التأثير وقت استدعاء الحدث . وحتى يتم استدعاء أى حدث فإنه يحدث تواءم مع أنماط المدخل الحسى في الماضي وهو ما يعتبر ضرباً من ضروب المواءمة والتي تضم من وجهة نظره الإدراك ، والتقليد ، والصورة . ويعتبر الإدراك نشاطاً إنشائياً إيجابياً يركز على الأنماط الراهنة للمدخل الحسى ، وبالتالي فهو يدل على الذاكرة . وإذا كان الإدراك غير مشوش استطاع الطفل أن يتذكر ما أدركه جيداً ، والعكس صحيح ، أما التقليد فهو نشاط

حركى يهدف إلى محاكاة تركيب البيئة وذلك فى ظل وجود نموذج معين ، وإن كان بعض التقليد يحدث عندما لا يوجد النموذج وهو ما يعرف بالتقليد المؤجل أو المرجأ deferred imitation وبذلك فهو يدل على الذاكرة . وتعد الصورة image بمثابة تقليد مستدخل عن المدخل الحسى الحالى ، وتلعب دوراً هاماً فى نمو الرموز ، وبالتالى فهى تدل أيضاً على الذاكرة ، وتمثل المظهر الرمزى لها فى مقابل المظهر العملى الذى يبدو فى ثبات الصور الإجمالية التى يتم تكوينها من قبل .

وإذا كان النمو العقلى يمر فى مراحل أربع كما ذكرنا فإن مرحلة الروضة تقابل المرحلة الثانية منه والتى تعرف بمرحلة ما قبل العمليات وهى المرحلة التى تتضمن مرحلتين فرعيتين هما مرحلة ما قبل الفكر الإدراكى preconceptual thought وتستمر من الثانية وحتى الرابعة من العمر تقريباً ، ويسود خلالها النشاط الرمزى ، وتصبح استجابات الطفل قائمة على معنى المثير وليس على خصائصه الفيزيائية ، ويستخدم الطفل الأشياء ليرمز بها إلى أشياء أخرى أو لتقوم مقامها ، كما يمكنه أن يستخدم الصور الحسية الحركية فى سياقات أخرى غير تلك التى تكون قد اكتسبت فيها ، ويستخدم أشياء بديلة فى بيئته كى تساعده على التفكير الرمزى ، كما أن اللغة تمكنه من أن يفصل صورة الذهنية عن سلوكى الذاتى . ولكنه يكون غير قادر على عمل فئات معينة وإدراك ما بينها من علاقات ، أو إدراك التصنيف ، أو المفاهيم ، ويكون تفكيره متمركزاً حول ذاته ، ويتمثل الخبرات من عالمه المباشر الخاص ويرى فيه كل شىء من حيث علاقته به شخصياً ، ويصعب عليه إدراك العلاقات المكانية ، ويضفى الحياة والمشاعر على كل الأشياء ، ويعتقد أن كل ما فى الكون إنما هو من صنع الإنسان ، كما لا يمكنه إدراك عمليات الثبات حتى عملية العد ذاتها . أما المرحلة الفرعية الثانية فهى مرحلة التفكير الحدسى intuitive وتستمر من الرابعة حتى السابعة من العمر تقريباً ، وتعتبر أكثر تعقيداً من سابقتها بدرجة قليلة حيث يبدأ الطفل خلالها فى بناء صور أكثر تعقيداً ، ومفاهيم أكثر تفصيلاً وإن كان فهمه للمفاهيم والمدرجات الكلية لا يكون متمركزاً على ما يراه ويبصره بل على جانب حسى هام واحد من المثير . ويمكنه إبداء الأسباب لمعتقداته وأفعاله ، وتكوين بعض

المفاهيم ، وإن كان غير قادر على إجراء المقارنات ، ويكون تفكيره محكوماً بالإدراكات المباشرة مما يجعله عرضة للتغير وهو ما يظهر بصورة أفضل عند تشوش الإدراكات كما هو الحال للأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث تتعرض أحكامهم القائمة على الإدراكات المختلفة للعديد من التحريفات ، ويتسم التفكير بالإحيائية ، والاصطناعية، ويولون انتباهاً أكثر للتفاصيل ، ولا يستطيعون الاحتفاظ في عقولهم بأكثر من علاقة واحدة في ذات الوقت ، ويخفقون في فهم العلاقة بين الكل والأجزاء، أو بين الفئة وفئاتها الفرعية ، ويسيطر أسلوب الطفل منهم في الأداء على تصوراتهم ، ويبدأ في إدراك الأرقام ، والأشكال ، والألوان ، وتنمو اللغة لديه ، ويوجد في مخزونه العديد من الصور والأشياء المختلفة .

ويشير هالاهاان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman إلى أن صعوبات التعلم وفقاً للجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام. يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، كما أنها قد تحدث في أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم.

ويرى البعض أن صعوبات التعلم تتطلب في الواقع أن يوجد هناك محتوى أكاديمى معين أو منهج محدد لا يستطيع طفل عادى أو عالى الذكاء أن يستوعبه وهو الأمر الذى لا يتوفر في الروضة ، ومع ذلك فهى لا تبدأ فجأة في المدرسة الابتدائية ، بل لابد من وجود مؤشرات تدل عليها منذ ذلك الوقت. ومن ثم انقسم العلماء حول ذلك إلى فريقين يرى الأول منها أننا يجب أن نطلق عليها صعوبات التعلم حتى

نتعامل معها من هذا المنطلق ، ونقدم برامج التدخل المبكر المناسبة بينما يرى الفريق الآخر أن ما يوجد آنذاك هو قصور يتتاب تلك المهارات السابقة على التعلم والتي تعد ضرورية له وهى ما تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية .

ومن جهة أخرى فنحن نرى أن صعوبات التعلم الأكاديمية بالمعنى المتعارف عليه يصعب وجودها فى الروضة ، ولكننا نجد أن مثل هذه الصعوبات التى تبرز خلال تلك المرحلة إنما تتركز فى تلك المهارات التى تسبق التعلم والتى تعد ضرورية له حيث لن يتم التعلم بدونها ، ولذلك فهى تسمى بالمهارات قبل الأكاديمية . وتمثل مثل هذه المهارات فى واقع الأمر فى العديد من المكونات كما يلى :

1 - الوعى أو الإدراك الفونولوجى ؛ ويعنى القصور فى مثل هذا الجانب أن الطفل قد يكون غير قادر على أن يدرك الأصوات المختلفة ، أو يميز بينها ، أو أنه قد لا يتمكن من إدراك أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر .

2 - القدرة على معرفة الحروف الهجائية ؛ ويكون الطفل حال معاناته من قصور فى هذه القدرة أو المهارة غير قادر على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة ، أو معرفتها، أو ترتيبها ، أو إدراكها ، أو ما إلى ذلك .

3 - القدرة على معرفة الأعداد أو الأرقام ؛ ويكون الطفل الذى يعانى من قصور فيها غير قادر على معرفة الأرقام المختلفة ، أو التمييز بينها وفقاً لشكلها ، أو ترتيبها سواء تصاعدياً أو تنازلياً .

4 - القدرة على معرفة الأشكال المختلفة المتداولة ؛ ولا يتمكن الطفل إذا ما بدا عليه القصور فيها من التمييز بين الأشكال المختلفة التى يكثر تداولها بيننا ، وبالتالي يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يخلط بينها ، وأن يخطئ فيها ، وأن يجد صعوبة فى التمييز بينها على أى من الأسس المختلفة .

5 - القدرة على معرفة الألوان ؛ ولا يتمكن الطفل الذى يعانى من قصور فيها من إدراك الألوان المختلفة ، أو التمييز بينها . كذلك فهو لا يكون قادراً على أن يقوم بالتمييز بينها وفقاً لدرجة اللون ، أو ما شابه ذلك .

وفضلاً عن ذلك فإن بإمكاننا أن نضيف إلى هذه الصعوبات واحدة أخرى تتمثل في الجمع بين أكثر من صعوبة واحدة من تلك الصعوبات وهي ما يمكن أن نعتبرها صعوبة أكاديمية مختلطة . وبذلك فنحن نرى أن مثل هذه الصعوبات إنما تتركز في واقع الأمر في ثلاثة مكونات أو أنماط أساسية لصعوبات التعلم مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد من تلك المكونات الثلاثة الأساسية سواء كانت مثل هذه المظاهر المختلفة تنتمي إلى مكون واحد أو أكثر وهو الأمر الذي يجعلها تضم أربعة أنماط فرعية . وتتمثل تلك المكونات في الواقع في المكونات الأربعة المعروفة لصعوبات التعلم نظراً لأنها تعتبر مؤشرات تدل عليها ، ومنبئات لها . كما أن أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية تؤدي في الواقع كما يرى عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) إلى صعوبات التعلم الأكاديمية التي ترتبط بها وتدل عليها إذ وجدا أن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة تتباين وفقاً لتباين القصور في المهارات قبل الأكاديمية. ومن ثم فإن هذا القصور عادة ما يرتبط بالمكونات الأربعة لصعوبات التعلم الأكاديمية والتي تتمثل في اللغة بشقيها الشفوي ، والتي تتمثل مظاهره في (الأصوات ، والكلمات ، والمعاني ، والتراكيب النحوية ، والاستخدام الاجتماعي للغة) والمكتوب ، ومظاهره (تحليل الحروف ، والتعرف على الكلمة ، وطلاقة القراءة، والفهم القرائي) ، والكتابة ، ومظاهرها (التهجى ، والتعبير أو الإنشاء) ، والحساب ، ومظاهره (إجراء العمليات الحسابية الأولية ، والتفكير أو الاستدلال الرياضي) .

وفضلاً عن ذلك هناك نمط رابع يضم أكثر من مظهر واحد من هذه المظاهر سواء كانت تلك المظاهر تنتمي إلى نمط أو مكون واحد فقط أو أكثر ، كما أنه قد يضم من جهة أخرى أكثر من مكون واحد من تلك المكونات .

وتحدد باربارا لوينزال (Lowenthal,B. 1998) بعض المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم في الروضة ، وأهم السمات المميزة للأطفال فيها والتي يكون من شأنها أن تساعدنا على التنبؤ بتلك الصعوبات في المدرسة الابتدائية . ومن أهم هذه المؤشرات والخصائص ما يلي :

1 - نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل .

- 2 - قصور الانتباه .
- 3 - عدم القدرة على التحكم في السلوك .
- 4 - سوء التنظيم .
- 5 - حدوث تأخر في اكتساب وتطور اللغة والكلام .
- 6 - تأخر أو قصور في الإدراك السمعى .
- 7 - وجود مشكلات في الإدراك البصرى .
- 8 - قصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى .
- 9 - حدوث مشكلات اجتماعية انفعالية .
- 10 - قصور المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة .

وعلى ذلك فهى ترى أننا يجب أن نركز في تشخيصنا لمثل هؤلاء الأطفال بالروضة على تقييم مدى وجود تأخر محدد ، أو انحراف معين فى أى من مجالات النمو المختلفة والتي تتضمن الجانب العقلى المعرفى ، والمجالات المعرفية ، والجانب الاجتماعى الانفعالى ، والجانب الحركى ، والتواصل ، والتكيف وهو الأمر الذى ينعكس سلباً على ما يعرف بالمهارات قبل الأكاديمية للطفل وذلك نظراً لعدم وجود أداء أكاديمى من جانب الطفل خلال تلك المرحلة . كذلك يجب أن يتم تقييم ما يقوم الطفل به من أنشطة وظيفياً خلال الأداء الروتينى لها على أن يتضمن ذلك مقاييس ، وألعاب ، وحقائب تعليمية .

ويرى جوزيف تورجيسين (Torgesen, J. (2003) أنه عادة ما يتم النظر إلى صعوبات التعلم على أنها تلك المشكلات التى يواجهها التلاميذ ويخبرونها فى اكتساب المعارف الأكاديمية وما يرتبط بها من مهارات مختلفة ، وأنها ترجع فى الأساس إلى اضطراب فى العمليات السيكلوجية الأساسية التى ترجع بدورها إلى اختلال الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى وعلى ذلك فإنه عادة ما يتم النظر إلى أوجه القصور تلك على أنها نفسية عصبية . ومن جانب آخر فإن العمليات السيكلوجية التى تشهد مثل هذا القصور ما هى إلا تتابع سلوكيات علنية معينة تنقل المعلومات المختلفة وتتناولها بين الوقت الذى تحدث فيه تلك المعلومات على أنها مثيرات معينة والوقت

الذى يتم فيه اختيار استجابة محددة لها والقيام بمثل هذه الاستجابة . وعلى ذلك فهى تقوم فى الواقع بدور وسيط فى تفسير النتائج المختلفة كالصعوبة فى الاسترجاع التلقائى للحقائق الرياضية أو الحسابية المختلفة ، أو تلك الصعوبة التى يواجهها الطفل فى استخدام مهارات تشفير الفونيمات phonemic decoding skills فى القراءة على سبيل المثال وهو ما يشهد قصوراً من جانب أطفال الروضة الذين يبدو أن مؤشرات تدل على أنهم معرضين لخطر صعوبات التعلم اللاحقة حيث أنه عندما يكون الطفل معرضاً لحدوث صعوبات تعلم محددة فإن أوجه القصور التى تشهدها العمليات السيكلوجية المختلفة يكون لها تأثير محدود على مستوى النمو العقلى المعرفى حيث تعمل على إعاقة قدرة الطفل على اكتساب مهارات أكاديمية معينة . وعلى الرغم من أن العديد من القدرات المعرفية الأخرى للطفل تنمو بصورة طبيعية فإن انتباه الطفل لحقائق وسلوكيات معينة قد يتأثر سلباً على أثر ذلك فلا يتمكن من الانتباه إليها مثلاً ، وقد يكون مدى انتباهه لها قصيراً وهو الأمر الذى يكون من شأنه أن يجعله غير قادر على التركيز عليها حتى يتمكن من إدراكها ، أو يجعله غير قادر على تذكر سلوكيات معينة تعد ضرورية حتى تتطور المعارف المختلفة من جانبه وهو الأمر الذى يؤثر سلباً على مستوى نموه العقلى المعرفى فيبدو أدنى من قرينه العادى فى نفس عمره الزمنى ، وفى جماعته الثقافية .

ويرى هاريس - شميت (2003) Harris - Schmidt أنه على الرغم من أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بمستوى ذكاء عادى ، أو حتى عالى فى بعض الأحيان وهو ما يجعلهم يتمتعون بجوانب قوة معينة تظهر فى أدائهم فإن ذلك لا يمنع من وجود نواحي ضعف أخرى فى أنماط التعلم يكون من شأنها أن تؤدى إلى مثل هذه الصعوبات فلا يصل بالتالى أداؤهم أو مستوى تحصيلهم فى بعض الجوانب إلى ما يوازي مستوى ذكائهم أو ما يمكن أن نتوقعه منهم فى ضوء مستوى ذكائهم . وعلى هذا الأساس فإننا نلاحظ أن من يعانون من صعوبة فى معرفة الأرقام ، أو الأشكال ، أو العلاقات المكانية على سبيل المثال يمكن أن يكون مستوى أدائهم عادياً أو مرتفعاً فى الجوانب الأخرى . ونتيجة لما يعانیه أولئك الأطفال من نواحي قصور كتلك التى

أشرنا إليها فإن معارفهم cognition تتأثر سلباً من جراء ذلك كما يتضح في قدرتهم على الانتباه ، أو الإدراك ، أو التذكر ، أو التفكير ، أو حل المشكلات وهو الأمر الذى عادة ما يؤدي إلى انخفاض مستوى نموهم العقلى رغم ما يتمتعون به من ذكاء عاذى في أغلب الأحيان.

وتشير كاتلين روس - كيدر (2003) Ross - Kidder, K. إلى أن هؤلاء الأطفال كغيرهم من الأطفال يبدأون رحلة المعرفة من جانبهم بدرجة كبيرة من النهم والاستطلاع حيث يكونوا حريصين على أن يتعلموا كيف يمكنهم أن يتعلموا مثل هذه المعارف. وإذا ما واجه الطفل مشكلة في التعلم فإن هذه المشكلة تعكس في الواقع وجود مشكلة مماثلة في التفكير وهو ما يمثل جانباً من جوانب النمو العقلى المعرفى . وإذا كان بياجيه يفترض في نظريته وجود أبنية أو تراكيب عقلية لدى الطفل تتسم بالتعقيد تتطور عن تلك التفاعلات الحسية الحركية التى تحدث في وقت مبكر من حياته فإنه إذا كانت الأجهزة الحسية الأساسية لدى الطفل تقوم بتجهيز المعلومات بصورة خاطئة أو يوجد قصور بها فيما يتعلق بهذا الجانب فإنه يصبح من شأنها أن تؤثر سلباً على ما يستتبعها من نمو وتعلم، وإن كان ذلك لايعنى أن الطفل لن يكون قادراً على التعلم، بل يعنى أن عقله سوف يستخدم المواءمة بالنسبة للمعلومات التالية بصورة مختلفة وذلك بالشكل الذى يتفق مع أسلوب الطفل في تجهيز المعلومات وهو ما سوف يخبر البيئة بما فيها ومن فيها من خلاله . وهذا يعنى ببساطة أن هؤلاء الأطفال سوف تكون لديهم أساليب عديدة للتعلم والمعرفة رغم ما يمكن أن تتضمنه من قصور فضلاً عن وجود درجات متباينة من المستوى الواحد للنمو العقلى المعرفى وهو الأمر الذى يجعل من هذه الفئة كغيرها من فئات غير العاديين فئة غير متجانسة مما يجعلنا نحتاج إذا ما أردنا أن نلجأ إلى أحد أساليب التدخل المبكر معهم أن نستخدم ما يعرف بخطة التعليم الفردية.

ونحن نرى على أثر ذلك أن هؤلاء الأطفال في سن الروضة يكونوا قد وصلوا إلى مرحلة ما قبل العمليات كما حددها بياجيه ومع ذلك فهم يعانون من قصور في تآزرهم البصرى الحركى وهو ما يؤثر سلباً في قدرتهم على تجهيز المعلومات، ويجعل

أى مشكلات معرفية أو أكاديمية بسيطة تواجههم تمثل تحدياً كبيراً لهم ولقدراتهم حيث لا تتمكن أبنيتهم العقلية أو ما تعرف بالخرائط المعرفية من تكوين شبكة من التفاعلات العقلية تكون مسئولة في الأساس عن قدرتهم على التفكير، وعن حدوث قصور في تعلمهم اللاحق.

ومن جانب آخر يرى ليفى (2003) Levy أن تفكير هؤلاء الأطفال يتوقف في هذه المرحلة العمرية على خبراتهم المادية الحسية مع البيئة وهو الأمر الذى يتفق مع ما أشارت إليه ماريا مونتيسورى Maria Montessori منذ النصف الأول من القرن الماضى حيث أشارت إلى أن تعليم الأطفال في ذلك الوقت ينبغي أن يقوم على الخبرات الحسية نظراً لأن الإدراك اللمسى يعد هو الوسيلة الأساسية للتعلم خلال هذه السنوات. ومن المعروف أن هذا التعلم الحس حركى تكون له آثاره على المعارف عامة، وتكوين المعرفة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث يساعدهم على فهم العلاقة بين الجزء والكل بطريقة مادية عيانية وهو الأمر الذى يمثل مجالاً من مجالات الصعوبة النوعية بالنسبة لهم. كما أنه يعمل أيضاً على تنمية مهاراتهم في التفكير، ويمهد الطريق لنمو مهارات التفكير الناقد والنمو اللغوى من جانبهم. ونظراً لأنهم يتعرضون خلال هذه المرحلة المبكرة من نموهم لخبرات غير مناسبة من التكامل الحس حركى فإن ذلك من شأنه أن يؤثر سلباً على تعلمهم اللاحق، وأسلوبهم في التفكير، وحل المشكلات.

ونحن نرى أنه إذا كانت الأبنية العقلية mental structures تتحكم في تفكير الفرد وتوجه سلوكه فإن هناك نوعين من الأبنية يظهران أثناء تنظيم الإنسان لسلوكه هما الصور الإجمالية أو المخططات العقلية schemes، والعمليات operations حيث يعد الأول بمثابة البنية الأساسية التى تحكم تصرف الطفل في أول مرحلتين من مراحل نموه العقلى، أما العمليات فهى قدرة الفرد على إعمال فكره في البيئة المحيطة به حيث يمكنه أن يقوم ببعض العمليات العقلية الخاصة بالأشياء الملموسة كأن يغير من شكلها، أو ينظمها على سبيل المثال، أو يجرى عليها بعض العمليات المعرفية المختلفة، أو يستخدم الطرق غير المباشرة، والاستراتيجيات المختلفة في سبيل تجهيز المعلومات،

ومعالجة المعلومات من العالم الخارجى، وحل المشكلات. وهذا يعنى أن سلوك أطفال الروضة عامة يحدث فى غالبيته ويتم تنظيمه فى إطار الصور العقلية أو المخططات الإجمالية وخاصة ما يتعلق منها بمرحلة ما قبل العمليات . إلا أنه من الملاحظ بالنسبة لتلك الصور الإجمالية أو العقلية لغالبية أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أنها غالباً ما تكون صوراً إجمالية حس حركية على الرغم من أن بعضها قد يكون رمزياً وهو ما يعنى أن بعض هذه الصور يتعلق بمرحلة ما قبل العمليات .

وفى هذا الإطار يشير ليفى (2003) Levy أيضاً إلى أنهم يجدون صعوبة فى تنظيم البيئة بما تضمه من مثيرات مختلفة ، وتفسيرها فى ضوء ما لديهم من خبرات مما ينتج عنه تشوهات فى الإدراك من جانبهم وهو ما يؤثر سلباً فى قدرتهم على تشفير ، ومعالجة ، واسترجاع المعلومات المختلفة أى يؤثر سلباً على ذاكرتهم. وإذا كان المدخل الحسى عندما يكون مزوداً بوصف أو تفسير لفظى له يساعد الأطفال بمرحلة ما قبل العمليات على تكوين الصور العقلية أو المخططات الإجمالية فإن مثل هذه الصور العقلية تعتبر بمثابة مخزون أو بنك للذاكرة يربط بين خبرات الطفل الماضية والحالية مما يحقق الاستفادة منها حيث أنه كلما كانت تلك الصور العقلية أكثر دقة وتفصيلاً كان تذكرها اللاحق من جانبه أفضل بكثير نظراً لأن الذاكرة تقوم على الدمج بين قدرته على استقبال المعلومات الجديدة وقدرته على إحداث التكامل بين هذه المعلومات وغيرها مما يكون موجوداً لديه بالفعل. ولكى يقوم الطفل بتخزين المعلومات فإنه يجب أن يجعل لها معنى معيناً فى إطار شبكة محددة من الأفكار ، ثم يحدد ما إذا كان سيتم تخزين مثل هذه المعلومات فى الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى وهو الأمر الذى يصعب تحقيقه من جانب الأطفال ذوى صعوبات التعلم حيث تصادفهم مشكلات كثيرة وشديدة تتعلق بالذاكرة، بل وهناك صعوبات أخرى قبل ذلك تتعلق بالإدراك ، والانتباه . ومن ثم فإنهم يظلون خلال هذه المرحلة العمرية فى إطار التناول الحس حركى للمثيرات المختلفة .

المصطلحات

- النمو العقلي المعرفي : cognitive development

يشير فيليبس (1981) Philips إلى أن النمو المعرفي - تبعاً لبياجيه - هو تلك التغيرات التي تتتاب أبنية الفرد المعرفية وذلك من خلال عمليتي التمثل والمواءمة. ويشير فورمان (1983) Forman إلى أنه هو العملية التي يستطيع الأطفال بموجبها بناء فهم أكثر ذكاء للعالم الذي يعيشون فيه. ويشير مكاندليس وكوب (1989) McCandless & Coop إلى أن النمو المعرفي هو تحسن ارتقائي منظم للأشكال المعرفية التي تنشأ من تاريخ خبرات الفرد ، وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتي التمثل والمواءمة بحيث يصبح الفرد أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان ، وعلى استخدام الطرق والاستراتيجيات غير المباشرة في تجهيز المعلومات وحل المشكلات . ووفقاً لما يراه ليفين (1983) Levin فإن النمو المعرفي يأخذ العديد من الأشكال حيث يتضمن نمو إدراك ماهو مألوف، والتعلم من الخبرة، وتكوين المفاهيم ، وحل المشكلات ، والتفكير ، ونمو القدرة على معالجة المعلومات من العالم الخارجي . ومن ثم فهو يعنى تطور أو نمو عملية المعرفة لدى الفرد.

ويمكن النظر إليه إجرائياً في الدراسة الراهنة على أنه تلك الدرجة التي يحصل الطفل عليها في الاختبار المستخدم لهذا الغرض.

- صعوبات التعلم : Learning Disabilities LD

سوف يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman والذي ينص على أن :

«صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية

بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أى وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى، والإدراك الاجتماعى، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم.

- المهارات قبل الأكاديمية : Preacademic skills

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى.

- قصور المهارات قبل الأكاديمية :

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً فى الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى كل مهارة من هذه المهارات والتى تقل عادة عن 50% من درجة المهارة فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية للمجموعة التى تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة ، وتقل عن هذه النسبة فى مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال للمجموعة التى تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم فى الحساب.

- أطفال الروضة : Kindergarteners

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم فى الدراسة الراهنة أطفال الصف الثانى بالروضة KG-II وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى النمو العقلى المعرفى لأطفال

الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين فى ضوء نظرية النمو العقلى المعرفى عند جان بياجيه Piaget, J حيث يعتبر ذلك هو الأساس الذى يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم من ناحية ، كما أنه يمثل الأساس الذى يقوم عليه تعلمهم اللاحق من ناحية أخرى. وفضلاً عن ذلك فهى تهدف أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلى المعرفى وهو الأمر الذى يمكن أن يحكم ما يتم تقديمه لهم من تدخلات مختلفة .

مشكلة الدراسة

تحدد مشكلة هذه الدراسة فى التساؤلات التالية:

- 1 - هل توجد فروق فى مستوى النمو العقلى المعرفى بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟
- 2 - هل توجد فروق فى مستوى النمو العقلى المعرفى بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟
- 3 - هل يختلف توزيع أطفال الروضة العاديين، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمجموعات على مراحل النمو العقلى المعرفى ؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية:

- 1 - أن مستوى النمو العقلى للأطفال يحكم ما يتم تقديمه لهم من أنشطة ومهام تعليمية ، أى أنه يعتبر هو الأساس الذى يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم.
- 2 - أن هذا المستوى يمثل الأساس الذى يجب أن يقوم عليه أى تعلم لاحق يتم تقديمه لمثل هؤلاء الأطفال .
- 3 - أن الخطة التربوية الفردية التى يتم اختيارها، وتصميمها، وتقديمها هؤلاء الأطفال ممن يتعرضون لمخاطر أى نمط من أنماط صعوبات التعلم يجب أن تعتمد فى جانب أساسى منها على مستوى نموهم العقلى المعرفى.
- 4 - أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم بشكل فاعل فى تطوير خطة التعليم الفردية التى يتم من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة، والخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لا تتفاقم حالته وهو ما يمكن أن يساعد فى زيادة مستوى التحصيل اللاحق هؤلاء الأطفال عن طريق تأهيلهم لذلك.
- 5 - أن المهارات قبل الأكاديمية المختلفة تعد بمثابة أفضل المؤشرات على مستوى التعلم الأكاديمى اللاحق بالنسبة للطفل، كما تعد أيضاً هى أفضل مؤشر للدلالة على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يمكن أن يتعرض الطفل لها .
- 6 - أن التعرف على مستوى النمو العقلى المعرفى للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يسهم فى الاكتشاف المبكر لذوى صعوبات التعلم، وتقديم الخدمات اللازمة لهم حتى لا تزداد حالتهم سوءاً.
- 7 - أنه يتم من خلال هذه الدراسة تقديم مقياس للتعرف على مستوى النمو العقلى للأطفال فضلاً عن بطارية مقاييس لتحديد مدى قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية وهو الأمر الذى يسهم فى التشخيص المبكر لذوى صعوبات التعلم منذ مرحلة الروضة.
- 8 - ندرة الدراسات التى أجريت فى مصر بل وفى البيئة العربية فى هذا الإطار على هذه الفئة فى هذه السن الصغيرة والتى تناولت مثل هذه المهارات .

الدراسات السابقة

هدفت الدراسة التى أجراها عادل عبد الله (2005 -أ) إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التى تتمثل فى التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان إلى جانب الوعى أو الإدراك الفونولوجى ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هى الأساس الذى يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً ، وبالتالي فإنها تعد هى المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . كما تعمل الدراسة أيضاً على التعرف على وتحديد الدور الذى يلعبه قصور تلك المهارات فى درجة استعداد الطفل للمدرسة ، والتعرف على الدرجة التى يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتى تعد مسئولة عنها . كذلك فهى تهدف أيضاً إلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل فى النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها فى استعداد الطفل للمدرسة علماً بأن أحد الأبعاد الستة التى تتضمنها الأهبة أو الاستعداد للمدرسة إنما يتمثل فى النمو المعرفى والمعلومات العامة . وتألقت عينة هذه الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين (10 ذكور ، 10 إناث) بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ومن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى المتوسط ، ومن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية . وتم استخدام عدد من الأدوات ضمت مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف فضلاً عن مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذى أعده الباحث ، واستمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية الذى أعده محمد بيومى خليل (2000) .

وقد أسفرت نتائج تلك الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة عند 0.05 بين

المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة ، وعدم وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية . وفضلاً عن ذلك فقد كشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة عند 0.01 بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها وهو ما يعنى أن أطفال الروضة العاديين يتفوقون على أقرانهم الذين يبدون مؤشرات لصعوبات التعلم في مستوى النمو العقلي المعرفي والمعلومات العامة . كذلك فقد اتضح أن المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها تفسر 19.8% تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة ، وأن مهارة التعرف على الحروف ، ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهارة التعرف على الأشكال تمثل أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 2.1% ، 2.1% ، 6.6% على التوالي من تباين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة . كما لم تنبئ مهارة الإدراك الفونولوجي، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائياً .

وهدفت دراسة هانا (2004) Hana إلى التعرف على مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين وذلك باستخدام نموذج كريك ودودج (1994) Crick & Dodge للتكيف الاجتماعي كإطار نظري . وضمت العينة مجموعتين من الأطفال تألفت الأولى من 20 طفلاً من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ، وضمت الثانية 20 طفلاً من أقرانهم العاديين بنفس الروضة . وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود فروق دالة بين المجموعتين في تلك المهارات لصالح الأطفال العاديين وهو الأمر الذي يرتبط مباشرة بمستوى نموهم العقلي المعرفي. وهدفت دراسة باولا ليتينين وآخرين (2003) Lyytinen et.al. إلى فحص سلوكيات اللعب والسلوكيات اللغوية لمجموعة من الأمهات تعانين من صعوبات القراءة (ن=49) ومجموعة أخرى

تضم قريناتهن اللاتى لا تعانين منها (ن=49) وذلك أثناء اللعب مع أطفالهن الذين يبلغون 14 شهراً من العمر وأثر ذلك على قيام هؤلاء الأطفال باللعب الرمزي واستخدامهم للغة . وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين من الأطفال في اللعب الرمزي وإصدار اللغة لصالح أطفال أمهات المجموعة الثانية .

وعملت دراسة جروبيكر وديليسي (2000) Grobecker & De Lisi على مقارنة القدرات المكانية والهندسية لعينة ضمت مجموعتين من الأطفال تألفت الأولى من 35 طفلاً من ذوى صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين 5-13 سنة ، وتألفت الثانية من 94 طفلاً من العاديين بعد مجانبتهما في نسبة الذكاء والعمر الزمني ، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين هاتين المجموعتين في الأداء على المهام المستخدمة وهو ما يعكس مستوى تلك القدرات لديهم إذ اتضح أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يبدوون تأخراً نهائياً دالاً في مستوى النمو المعرفي - المكاني عامة وليس في القدرة على الإدراك البصري فقط وما يتعلق بها من مهارات . وفي دراسة جيري وآخرين (2000) Geary et.al. تمت مقارنة أداء أطفال الصفين الأول والثاني من العاديين على بعض المهام السيكمومترية مع أداء أقرانهم ذوى صعوبات التعلم في الحساب أو القراءة أو كليهما الذين يتجانسون معهم في معدل الذكاء العادي ، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في مستوى النمو العقلي عامة لصالح الأطفال العاديين حيث اتضح وجود بعض أنماط القصور المعرفية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. وقد تم إجراء هذه الدراسة عقب دراسة أخرى أجراها نفس هؤلاء الباحثون (1999) هدفوا منها إلى عقد مقارنة بين أطفال الصف الأول المعرضين لخطر صعوبات التعلم في الحساب أو القراءة أو كليهما ومجموعة أخرى من أقرانهم العاديين وذلك في بعض المهام التجريبية التي تقوم على تقييم الفهم العددي ، ومهارات التوصل إلى نواتج محددة ، والمفاهيم الرياضية ، ومفهوم العدد ، والقدرة على القراءة والذاكرة العاملة ، ومدى السهولة في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى . وكشفت النتائج عن وجود أنماط مختلفة من القصور في أداء الوظائف المعرفية المختلفة موضوع الدراسة من جانب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وهو ما يعنى تأخرهم في مستوى النمو المعرفي عن أقرانهم العاديين .

وكشفت دراسة فوستر (1998) Foster عن تفوق أطفال الروضة العاديين (ن=35) على أقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم (ن=31) في التعرف على الأرقام والقيام بعملية العد، وإدراك مفهوم العدد، وفي الاستخدام العملي للحقائق الحسابية والرياضية في الحياة اليومية بينما يواجه الأطفال المعرضون لخطر تلك الصعوبات مشكلات عديدة في الاستخدام العملي للحساب في الحياة اليومية. وإلى جانب ذلك فقد تضمنت الدراسة التي أجرتها كاترين سوفيان (1995) Sophian, C. ثلاث تجارب هدفت إلى التعرف على تلك العلاقة التبادلية بين قيام الطفل بالعد وإدراكه لثبات العدد وذلك لدى عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والعاديين موزعين على مجموعتين قوام كل منهما 20 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 3-6 سنوات. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين في متغيري الدراسة لصالح الأطفال العاديين، ووجود علاقة إيجابية بين المتغيرين لدى المجموعتين، وأن الأطفال الأكبر سناً كانوا هو الأقدر على إدراك ثبات العدد، وكان الأطفال الأصغر سناً يفهمون الجوانب العلائقية في العدد وخاصة بالنسبة للأطفال العاديين.

هذا وقد كشفت دراسة كارولين لي وجون أوبرزوت Lee, C. & Obrzut, J. (1994) التي تم إجراؤها على عينة من الأطفال قوامها 30 طفلاً بالصفوف من الثاني إلى السادس من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك بهدف التعرف على قدرتهم على التصنيف التجميعي، واستخدام الترابطات المتكررة كخصائص مميزة للذاكرة السيميائية semantic أي القائمة على معنى الكلمات عن وجود قصور في قدرة هؤلاء الأطفال على التصنيف، وأنهم حينما يستخدمون قوائم الكلمات ذات المعنى، ويرتبونها وفقاً لذلك فإن هذا يصبح من شأنه بطبيعة الحال أن يؤدي إلى تسهيل حدوث التعلم من جانبهم. وفي دراسة ستولزنبرج وتشيركيز - جولكاويسكي Stolzenberg & Cherkes- Julkowski (1991) التي قاما بإجرائها على ثلاث مجموعات من المفحوصين تراوحت أعمارهم بين 6 - 18 سنة وكانت إحداها من ذوي صعوبات التعلم وقوامها 50 مفحوصاً وذلك لفحص قدرتهم على التجهيز الموسع للمعلومات في بعض المهام التعليمية التي تتعلق بالمشكلات الرياضية،

والقراءة والانتباه ، والذاكرة العاملة اتضح أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون من أوجه قصور معرفية متعددة حيث توجد مشكلات عديدة في أدائهم المعرفي تحد كثيراً من قدرتهم على القيام بالمهام المعرفية المختلفة .

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق لتلك الدراسات أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الأطفال العاديين بالروضة وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم حيث يتفوق الأطفال العاديون بالروضة على أقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم في درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة وهو الأمر الذي يتضمن مستوى النمو المعرفي كأحد المتغيرات المتضمنة في تلك الأهبة أو الاستعداد للمدرسة (عادل عبد الله 2005 - أ) ، كما يتفوقون عليهم في مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية المختلفة (Hana, 2004). ومن جهة أخرى توجد أنماط متباينة من القصور في أداء مختلف الوظائف المعرفية من جانب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يتدنى على أثرها مستوى نموهم المعرفي (Geary et.al., 2000,1999) ، وأن هؤلاء الأطفال يبدوون كذلك تأخراً نهائياً دالاً في مستوى النمو المعرفي - المكانى عامة وليس مجرد القدرة على الإدراك البصرى فقط وما يتعلق بها من مهارات (Grobeck & De Lisi, 2000) . كذلك فإن الأطفال العاديين بالروضة يتفوقون في قدرتهم على معرفة الأرقام أو الأعداد ، والقيام بعملية العد ، وإدراك مفهوم العدد (Foster,1998) ، كما أنهم يتفوقون إلى جانب ذلك في إدراكهم لثبات العدد (Sophian, 1995) ، وفي قدرتهم على التصنيف (Lee & Obrzut, 1994) . فضلاً عن ذلك فإن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة سواء كانت صعوبات التعلم في القراءة ، أو الكتابة ، أو كليهما يعانون من أوجه قصور معرفية متعددة حيث توجد مشكلات عديدة في أدائهم المعرفي تحد كثيراً من قدرتهم على القيام بالمهام المعرفية المختلفة (Stolzenberg & Julkowski,1991) وهو الأمر الذى يجعلنا نزعج أن مستوى نموهم المعرفي يقل عن مستوى أقرانهم العاديين . كما أنه لا توجد دراسات عربية في حدود علم الباحث تطرقت إلى هذا الموضوع وهو ما يضيف إلى أهميته .

الفروض

صاغ الباحث الفروض التالية كإجابات محتملة للتساؤلات التي تضمنتها مشكلة الدراسة .

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو العقلي المعرفي بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية كل على حدة وذلك لصالح أطفال الروضة العاديين .

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو العقلي المعرفي بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية .

3 - يختلف توزيع أطفال هذه المجموعات الثلاث على مراحل النمو العقلي المعرفي وهم أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية .

خطة الدراسة وإجراءاتها

أولاً : العينة :

تتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية (ن=30) ، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ،

والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة عشرة أطفال من العاديين (جدول 1 ، 2) .
وقد روعى أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأى مشكلات
سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم ، وألا يعاني أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أى
إعاقة عقلية ، أو حسية ، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك
المجموعات (الجداول 3 - 8) وذلك فى العمر الزمنى ، ومستوى الذكاء ، والمستوى
الاجتماعى الاقتصادى الثقافى حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط .

جدول (1) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات
المجموعات الثلاث فى اختبار المسح النيورولوجى (ن=1=2=3=10)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	ك	كا ²	دج	هـ H	الدالة
الأولى	20.35	203.5	4141.225	19.447	2	19.361	0.01
الثانية	20.65	206.5	4264.225				
الثالثة	5.50	55.0	302.500				

حيث :

المجموعة الأولى هى من يعاني أعضاؤها من قصور فى مهارتى الوعى أو الادراك
الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والمجموعة الثانية هى من يعاني
أعضاؤها من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال ، أما المجموعة
الثالثة فهى التى تضم الأطفال العاديين وسوف نسير على ذلك على امتداد هذه
الدراسة .

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه
المجموعات فى اختبار المسح النيورولوجى دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالى
اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (2) قيم U, W, Z ودالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي (ن=1=2=3=10)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدالة
الأولى	10.35	103.50	48.50	103.50	0.114 -	غير دالة
الثانية	10.65	106.50				
الأولى	15.50	155	صفر	55	3.785-	0.01
الثالثة	5.50	55				
الثانية	15.50	155	صفر	55	3.788-	0.01
الثالثة	5.50	55				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثانية أى المعرضتين لخطر صعوبات التعلم ، بينما توجد فروق دالة عند 0.01 بين مجموعة الأطفال العاديين وكل منهما على حدة. وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار نجدها على التوالي 36.4 ، 36.5 ، 19.7 ونظراً لأنه وفقاً لتعليمات الاختبار كلما قلت الدرجة عن 25 كان الطفل عادياً تصبح هذه الفروق لصالح المجموعة الثالثة ، وتؤكد على أن أطفال المجموعتين الأولى والثانية معرضين فعلاً لخطر صعوبات التعلم .

جدول (3) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين
رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات قبل الأكاديمية

المهارة	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ك	ك ²	د.ج	هـ H	الدالة
الوعي أو الإدراك الفونولوجي	الأولى	5.50	55.0	302.500	25.891	2	25.678	0.01
	الثانية	15.55	155.5	2418.025				
	الثالثة	25.45	254.5	6477.025				
التعرف على الحروف	الأولى	5.50	55.0	302.500	23.512	2	23.381	0.01
	الثانية	16.55	165.5	2739.025				
	الثالثة	24.45	244.5	2978.025				
التعرف على الأرقام	الأولى	15.60	156	2433.6	25.700	2	25.551	0.01
	الثانية	5.50	55	302.5				
	الثالثة	25.40	254	6451.6				
التعرف على الأشكال	الأولى	21.20	212	4494.4	19.794	2	19.481	0.01
	الثانية	5.50	55	302.5				
	الثالثة	19.80	198	3920.4				
التعرف على الألوان	الأولى	16.00	160.0	2560.000	0.055	2	0.051	غير دالة
	الثانية	15.35	153.5	2356.225				
	الثالثة	15.15	151.5	2295.225				

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث
في المهارات قبل الأكاديمية دالة عند 0.01 باستثناء الفروق بينها في مهارة التعرف على
الألوان فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وتوضح الجداول التالية اتجاه دلالة الفروق
بين المجموعات .

جدول (4) قيم U، W، Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في الوعي أو الإدراك الفونولوجي

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	5.1	5.50	55	صفر	55	3.814 -	0.01	الثانية
الثانية	11.0	15.50	155					
الأولى	5.1	5.50	55	صفر	55	3.810 -	0.01	الثالثة
الثانية	15.0	15.50	155					
الثانية	11	5.55	55.5	0.50	55.5	3.782 -	0.01	الثالثة
الثالثة	15	15.45	154.5					

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هي أقل هذه المجموعات في الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

جدول (5) قيم U، W، Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات

المجموعات الثلاث في التعرف على الحروف الهجائية

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	4.1	5.50	55	صفر	55	3.795 -	0.01	الثانية
الثانية	11.9	15.50	155					
الأولى	4.1	5.50	55	صفر	55	3.792 -	0.01	الثالثة
الثانية	14.9	15.50	155					
الثانية	11.9	6.55	65.50	10.5	65.5	3.009 -	0.01	الثالثة
الثالثة	15.9	14.45	144.50					

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الحروف الهجائية ، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

جدول (6) قيم U, W, Z ودالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأرقام

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	10.8	15.50	155	صفر	55	3.803-	0.01	الأولى
الثانية	5.1	5.50	55					
الأولى	10.8	5.60	56	1	56	3.728-	0.01	الثالثة
الثالثة	14.9	15.40	154					
الثانية	5.1	5.50	55	صفر	55	3.803-	0.01	الثالثة
الثالثة	15.9	15.50	155					

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الثانية هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الأرقام ، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة أما المجموعة الأولى فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

جدول (7) قيم U, W, Z ودالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأشكال

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	15.4	15.50	155	صفر	55	3.800-	0.01	الأولى
الثانية	4.1	5.50	55					
الأولى	15.4	11.20	112	43	98	0.543-	غير دالة	-
الثالثة	14.8	9.80	98					
الثانية	4.1	5.50	55	صفر	55	3.795-	0.01	الثالثة
الثالثة	14.8	15.50	155					

ويتضح من الجدول وجود فروق عند 0.01 بين المجموعتين الأولى والثالثة من ناحية لصالح المجموعة الأولى ، وبين المجموعتين الثانية والثالثة من ناحية أخرى لصالح المجموعة الثالثة ، بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثالثة ،

وبالتالى فإن المجموعة الثانية هى أقل هذه المجموعات فى التعرف على الأشكال حيث تعاني من قصور هذه المهارة أما المجموعتان الأولى والثالثة فتأتیان بعدها ، وتعدان فى وضع أفضل منها .

جدول (8) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث فى المتغيرات الخاصة بالمجانسة

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ك	كا ²	د.ح	هـ H	الدالة
العمر الزمنى	الأولى	15.35	153.5	2356.225	0.025	2	0.223	غير دالة
	الثانية	15.30	153.5	2356.225				
	الثالثة	15.85	158.5	2512.225				
معامل الذكاء	الأولى	14.10	141.0	1988.100	0.394	2	0.385	غير دالة
	الثانية	16.35	163.5	2673.225				
	الثالثة	16.05	160.5	2567.025				
م. اجتماعى	الأولى	15.90	159.0	2528.100	0.033	2	0.032	غير دالة
	الثانية	15.25	152.5	2325.625				
	الثالثة	15.35	153.5	2356.225				
م. اقتصادى	الأولى	14.30	143	2044.9	0.666	2	0.591	غير دالة
	الثانية	17.20	172	2958.4				
	الثالثة	15.00	150	2250.0				
م. ثقافى	الأولى	14.30	143.0	2044.900	0.473	2	0.424	غير دالة
	الثانية	15.35	153.5	2356.225				
	الثالثة	16.85	168.5	2839.225				
م. كلى	الأولى	14.50	145	2102.5	0.205	2	0.194	غير دالة
	الثانية	16.00	160	2560.0				
	الثالثة	16.00	160	2560.0				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث فى المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذى يدل على أن تلك المجموعات متجانسة .

ثانياً : الأدوات :

استخدم الباحث الأدوات التالية :

1 - اختبار ستانفورد - بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (1998)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبىء بالعامل العام للذكاء. ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى) ، في حين يتمثل المستوى الثانى في ثلاث عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة ، والقدرات السائلة التحليلية ، والذاكرة قصيرة المدى، أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظى ويتضمن اختبارات المفردات ، والفهم ، والسخافات ، والعلاقات اللفظية ، في حين يتمثل المجال الثانى في الاستدلال الكمى ويندرج تحته الاختبار الكمى ، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة . أما الاستدلال المجرد البصرى وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط ، والنسخ ، والمصفوفات ، وثنى وقطع الورق . وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز ، وتذكر الجمل ، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التى تندرج تحت هذه المجالات 15 اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة ، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل) .

وقد قام مليكة (1994) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التى يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة . وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها ، والوثوق فيها ، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن=30) بين

0.53-0.88، وباستخدام معادلة KR-20 بلغت هذه القيم بين 0.95-0.97 وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين 0.80-0.97 ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.80 - 0.90 . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العاملى لمكوناته التى كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام فى كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة . وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت فى الصورة ل - م السابقة لهذه الصورة ، ومقياس وكسلر - بلفيو ، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند 0.01 ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً ، وذوى صعوبات التعلم ، والعاديين ، والمتفوقين كانت النتائج التى تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

2 - ألعاب الأطفال :

تم اللجوء فى الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال فى سبيل تشخيص مشكلاتهم التى تهتم هذه الدراسة بها والتى تتمثل فى قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التى يمكن أن يعانى الطفل منها مستقبلاً، كما أن هذه الألعاب تتراوح فى طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أى أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل فى تعامل الأطفال معها ، وفى تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف .

ولذلك فقد استخدم الباحث ما يلى :

1 - لوحة الحروف .

2 - الأشكال .

3 - المكعبات .

وفى حين استخدمت لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة، واستخدمت الأشكال للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام

المكعبات في سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجي للكلمات . ويمكن أن نقوم بتوضيح ذلك على النحو التالي :

أ- لوحة الحروف :

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أى يتعرف على كل حرف منها على حدة ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح حينما نطلب منه ذلك ، وأن يتعرف عليه جيداً ، ولا يخطئ في معرفته له . ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

ب - الأشكال :

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التي تضم خمسة أشكال أساسية هي المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذي نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له في مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له في إحداها ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا في الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة في كل مرة .

ج - المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات ذات الألوان المختلفة والتي تعد في واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال في هذه السن وقد حرصنا على استخدام تلك المكعبات في سبيل تحقيق الأهداف التالية :

1- التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .

2- التحقق من إدراك الطفل للألوان .

3- التحقق من الإدراك الفونولوجى للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد اخترنا تلك المكعبات التى تتضمن الأعداد من 1-10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح رغم ميل الأطفال إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة، بل وتغنيهم بها على هذه الشاكلة . ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح.

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان، وقد تمثلت الألوان المستخدمة فى الأبيض - الأسود - الأحمر - والأخضر - والأصفر - والأزرق - والبنى - والبنفسجى - والبرتقالى - والبمبى. ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء ، أو الخضراء ، أو الصفراء، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة، ويحصل بالتالى على درجة واحدة ، أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته فى تلك الحالة تعد غير صحيحة، ولا يحصل بالتالى على أى درجة فى مقابلها ، وهكذا.

وفىما يتعلق بالإدراك الفونولوجى للكلمات المختلفة والذى يقوم فى الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغى على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا فى الواقع نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التى توجد فى أحد جوانبه، ونطلب منه أن يقوم بما يلى وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك فى خطوات متدرجة نحددها نحن ، أى أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط فى المرة الواحدة ، وكنا نحددها له ، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التى نحددها له أيضاً، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتى تتمثل فيما يلى:

1- أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .

2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .

3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة.

4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة في جملة مفيدة.

5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التي تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس السابقة كأن نسأله مثلاً عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه لتلك الكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها ، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالي في جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها في جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول في أسئلتنا التي نوجهها إليه أن تكون إجابته معبرة في جوهرها عن زمن معين ، وهكذا مع مراعاة قصور إدراكه للزمن . ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك.

ويعتبر الطفل ممن يعانون من قصور في أى من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التي يحصل عليها في هذه المهارة أو تلك عن 50% من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد أيضاً ممن يعانون من قصور في تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته في المجموع الكلي لهذه المهارات عن 50% من مجموع الدرجات المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هي الأساس الذي يقوم عليه التعلم الأكاديمي اللاحق للطفل، وبالتالي فأى قصور فيها يستتبعه قصور لاحق .

وقد لجأ الباحث إلى استخدام هذه الألعاب للتأكد من وجود قصور في تلك المهارات لدى أولئك الأطفال الذين قامت المعلمة بترشيحهم على أنهم كذلك وذلك قبل أن يقوم بتطبيق بطارية الاختبارات الخاصة بالمهارات قبل الأكاديمية عليهم، ثم اختبار المسح النيورولوجي كي يتأكد فعلاً من أنهم معرضين لخطر صعوبات التعلم.

3 - بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة

كمؤشرات لصعوبات التعلم

إعداد / عادل عبد الله محمد (2005 - ب)

لا يوجد على المستوى المحلى أو الإقليمى مقاييس يمكن استخدامها لهذا الغرض، ولذلك فقد كانت هناك حاجة ملحة لتطوير مقياس حول بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يهدف إلى التعرف على قصور المهارات قبل الأكاديمية لأولئك الأطفال وهو ما دفعنا إلى إعداد المقياس الحالى والذي يضم خمسة مقاييس فرعية تمثل فى مجملها بطارية اختبارات لأطفال الروضة فى هذا المجال يتم من خلالها تحديد أطفال الروضة الذين توجد لديهم مؤشرات تدل على إمكانية تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ويشرعون فى تلقى تعليمهم النظامى. وقد تم حساب الصدق والثبات الخاص بهذه البطارية وما تتضمنه من مقاييس فرعية، واتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها. وتضم المقاييس الفرعية الخمسة التى تتألف منها هذه البطارية ما يلى:

1- الوعى أو الإدراك الفونولوجى .

2 - التعرف على الحروف الهجائية .

3 - التعرف على الأرقام.

4 - التعرف على الأشكال.

5 - التعرف على الألوان .

ويتألف كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة التى تتضمنها البطارية من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم فى هذا الجانب أو ذاك. وتدخل جميعها فى إطار ما يعرف بالاكشاف المبكر لتلك الصعوبات وهو الأمر الذى يؤدى بنا إلى التدخل المبكر، ويحتم علينا ذلك حتى نحد مما يترتب على تلك الصعوبات من آثار سلبية متعددة. وتعتبر هذه المقاييس بمثابة مقاييس فرز وتصفية يمكن من خلالها التعرف بدرجة

كبيرة على أولئك الأطفال الذين تصدر عنهم مثل هذه السلوكيات وذلك على أثر حصولهم على أقل من 50% من الدرجات المخصصة لأي من هذه المهارات، أما إذا كانت الدرجة التي يحصل الطفل عليها تساوى 30% أو أقل فإن ذلك يعد دليلاً قوياً على أنه يعتبر من المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

هذا ويوجد أمام كل عبارة اختاران هما (نعم، لا) تحصل على (1، صفر) على التوالى حيث تسير العبارات فى الاتجاه الإيجابى فتصبح الدرجة «صفر» بذلك هى التى تدل على القصور. وبذلك فكلما قلت الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى أى مقياس فرعى عن 50% من درجته التى تتراوح بين صفر - 20 يصبح ذلك بمثابة مؤشر أو منبىء بصعوبات تعلم لاحقة يمكن أن يتعرض لها هذا الطفل، وبالتالي فإن ذلك يعتبر اكتشافاً مبكراً للحالة.

وبالنسبة لصدق وثبات بطارية المقاييس هذه بما تضمه من مقاييس فرعية فقد أسفرت النتائج الخاصة بذلك عن أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها وهو ما أكدته نتائج صدق المحتوى حيث تمت صياغة عباراتها فى إطار ذلك التصنيف لتلك المهارات السابقة على المهارات الأكاديمية والتى تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية وهو التصنيف الذى قدمه العديد من العلماء فى هذا المجال أمثال تورجيسين Torgesen، وليرنر Lerner، وفورمان Foorman، وغيرهم. كما أننا قد أبقينا فقط على العبارات التى نالت 90% على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهو ما يؤكد على صدق المحكمين، كذلك فقد تراوحت قيم الصدق التلازمى باستخدام أدوات اللعب وفق إجراءات محددة وذلك بعد عرضها على المحكمين واستخدامها فى العديد من الدراسات التى قمنا بإجرائها كمحك خارجى بين 0.725-0.931 وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. كما تراوحت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزى عند المقارنة بين مجموعة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة وأقرانهم العاديين (ن= 27 لكل مجموعة) بين 9.69-12.62 وهى قيم دالة عند 0.01 أما بالنسبة للثبات على الجانب الآخر فقد تراوحت قيم التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان - براون

Spearman-Brown للمقاييس الفرعية بين 0.683-0.892 ، وتراوح قيم معامل ألفا لتلك المقاييس الفرعية بين 0.774 - 0.945 . كما تراوحت قيم (ر) الدالة على الإتساق الداخلى وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الذى تنتمى إليه بين 0.57 - 0.95 ، وهى جميعاً قيم دالة عند 0.01 وهو الأمر الذى يؤكد على ثبات مقاييس هذه البطارية .

4 - مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية

إعداد / محمد بيومى خليل (2000)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة فى هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط. ويقس هذا المقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها فى المستوى الاجتماعى وذلك من خلال الوسط الاجتماعى، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسرى السائد ، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمى لأفراد الأسرة ونشاطهم المجتمعى ، والمكانة الاجتماعية لمهنتهم . أما البعد الثانى فيتمثل فى المستوى الاقتصادى للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة ، ومستوى معيشة الأسرة ، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية ، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبى ، ووسائل النقل والاتصال للأسرة ، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية، والاحتفالات ، والحفلات ، والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصى، والهندام لأفراد الأسرة.

ويتمثل البعد الثالث فى المستوى الثقافى للأسرة ويقس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة، والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعى الفكرى، والنشاط الثقافى لأفراد الأسرة. ويعطى هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد ، كما يعطى درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هى مرتفع جداً، ومرتفع، وفوق المتوسط ، ومتوسط، ودون المتوسط، ومنخفض ، ومنخفض جداً.

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزي بين 12.6 - 23.8 وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية . كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين 0.92 - 0.97 وهي جميعاً قيم دالة عند 0.01 .

5 - اختبار المسح النيورولوجي Quick Neurological Screening Test QNST

(للتعرف على ذوى صعوبات التعلم)

إعداد / مارجريت موتى وآخرون، تعريب / عبد الوهاب كامل (1999)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم. ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من 15 مهمة مختصرة تقدم للأطفال هي : مهارة اليد - التعرف على الشكل وتكوينه - التعرف على الشكل براحة اليد - تتبع العين لمسار حركة الأشياء - نماذج الصوت - التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع - الأنف) - دائرة الإصبع والإبهام - الاستشارة التلقائية المزدوجة لليد والخذ - العكس السريع لحركات اليد المتكررة - مد الذراع والأرجل - المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار) - الوقوف على رجل واحدة - الوثب - تمييز اليمين واليسار - ملاحظات سلوكية شاذة أى غير منتظمة .

أما عن الدرجة التي نحصل عليها من الاختبار فهي إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن 50 وتوضح بالتالى ارتفاع معاناة الطفل، أو درجة عالية (درجة كلية تساوى 25 فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من 26 - 50 وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطراب في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة. وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أى درجة تقع في حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن

الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أى مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أى اضطرابات فى المخ والقشرة المخية . وعموماً فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب فى الخصائص النيورولوجية. وقد قام معد المقياس بتقنية على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمى 0.56 ، وبلغ معامل الثبات 0.68 وهى قيم دالة عند 0.01 ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أى اضطرابات فى المخ والقشرة المخية.

6 - اختبار النمو العقلى للأطفال

إعداد / عادل عبد الله محمد (2005 جـ)

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى النمو العقلى المعرفى للأطفال منذ مرحلة الطفولة المبكرة وحتى خلال مرحلة المراهقة ذاتها والتى تشهد آخر مراحل هذا الجانب من جوانب النمو حيث تم تصميم هذا المقياس وفقاً لنظرية بياجيه وفى ضوءها إذ تم الاعتماد فى ذلك على أهم الخصائص العقلية المعرفية التى تميز الطفل خلال المرحلتين الفرعيتين الأولى والثانية من مرحلة ما قبل العمليات والتى يتم خلالها قيام أحد الوالدين أو المعلمة بالاستجابة لهذا المقياس، وأهم الخصائص التى تميزه خلال مرحلة العمليات المادية العيانية، وخلال مرحلة العمليات الشكلية والتى يمكن أن يقوم الطفل خلالها بالاستجابة بنفسه للمقياس .

ويتألف هذا المقياس من 25 عبارة تمثل أهم الخصائص العقلية المميزة للفرد خلال مراحل نموه العقلى المعرفى منذ مرحلة الطفولة المبكرة ، ويوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هى (نعم-أحياناً -لا) تحصل على الدرجات (2-1-صفر) على التوالى باستثناء العبارات العكسية التى تحمل الأرقام (5-6-9-10-13-15-18) وعددها 7 عبارات فتتبع عكس هذا التدرج . وبعد الرجوع إلى الخصائص المميزة لكل مرحلة، واستجابات الأطفال على الاختبار ، وتصحيح تلك الاستجابات نلاحظ أن درجات

هذا الاختبار تتراوح بين صفر- 50 درجة ، وأن الطفل الذى يحصل على درجات تتراوح بين صفر-14 يكون فى المرحلة الفرعية الأولى من المرحلة الثانية المعروفة باسم مرحلة ما قبل العمليات (ما قبل الفكر الإدراكى) بينما إذا تراوحت درجاته بين -26 15 فإنه يكون فى المرحلة الفرعية الثانية منها (التفكير الحدسى) ، وإذا تراوحت درجاته بين 27-38 يكون فى المرحلة المعروفة باسم مرحلة العمليات المادية العيانية ، وعندما تتراوح درجاته بين 39-50 يكون فى المرحلة الرابعة التى تسمى بمرحلة العمليات الشكلية .

وبالنسبة لصدق وثبات المقياس فقد أسفرت النتائج الخاصة بذلك عن أنه يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها وهو ما أكدته نتائج صدق المحتوى حيث تمت صياغة عباراته فى إطار نظرية بياجيه بما تعرض له من خصائص لكل مرحلة من مراحل النمو العقلى المعرفى التى يمر الفرد بها . كما أننا قد أبقينا فقط على العبارات التى نالت 90% على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهو ما يؤكد على صدق المحكمين ، كذلك فقد تراوحت قيم الصدق التلازمى باستخدام مقياس واكر walker الذى قام الباحث بتعريبه واستخدامه فى دراسات سابقة داخل وخارج مصر وذلك كمحك خارجى على عينة من الأطفال والمراهقين (ن=95) بين 0.659 - 0.946 حيث بلغت 0.659 لأطفال الروضة (ن=32) ، 0.946 لأطفال المرحلة الابتدائية (ن=33) ، 0.873 لتلاميذ المرحلة الإعدادية (ن=30) وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. كما تراوحت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزى عند المقارنة بين تلك المجموعات السابقة بين 8.54-13.02 وهى قيم دالة عند 0.01 . أما بالنسبة للثبات على الجانب الآخر فقد بلغت قيم التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان - براون spearman- Brown بعد استبعاد العبارة الأخيرة 0.593، 0.874، 0.716 ، وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المجموعات الفرعية بين 0.676 ، 0.914 ، 0.832 . وتراوحت قيم (ر) الدالة على الاتساق الداخلى وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بين 0.48-0.92 ، وهى جميعاً قيم دالة عند 0.01 وهو الأمر الذى يؤكد على ثبات المقياس .

ثالثاً: خطوات الدراسة :

اتبع الباحث الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها:

1- تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة ، والتأكد من صدق وثبات تلك المقاييس التي قام الباحث بتصميمها .

2- اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الثاني بالروضة .

3- قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أفراد العينة .

4- إجراء المجانسة بين مجموعات الدراسة .

5- تطبيق المقاييس المستخدمة .

6- تصحيح الاستجابات التي أتى بها الأطفال ، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .

7- استخلاص النتائج وتفسيرها .

8 - صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي لجأ اليها الباحث إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلي :

- اختبار كروسكال-واليز (H) Kruskal-Wallis

- اختبار مان - وتيني (U) Mann-Whitney

-اختبار ولكوكسون (W) Wilcoxon.

-قيمة Z .

النتائج

أولاً : نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو

العقلي المعرفى بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين، وأقرانهم ممن يعانون من قصور فى مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية، أو ممن يعانون من قصور فى مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية كل على حدة وذلك لصالح أطفال الروضة العاديين».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدة أساليب لابارامترية تمثلت فى تلك الأساليب التى أشرنا إليها سلفاً وهى قيم H,U,W,Z ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان .

جدول (9) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين

متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث فى النمو العقلى (ن=1 ن=2 ن=3 = 10)

المجموعة	م الرتب	مجم الرتب	ك	٢٢	د.ح	هـ H	الدالة
الأولى	10.35	103.50	1071.225	19.460	2	19.508	0.01
الثانية	10.65	106.50	1142.225				
الثالثة	25.50	255.00	6502.500				

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات فى اختبار النمو العقلى المعرفى دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالى اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (10) قيم U,W,Z ودالاتها للفرق بين متوسطات

رتب درجات المجموعات الثلاث فى النمو العقلى

المجموعة	م	م الرتب	مجم الرتب	U	W	Z	الدالة	اتجاهها
الأولى	6.1	10.35	103.50	48.5	103.5	0.115-	غير دالة	-
الثانية	6.2	10.65	106.50					
الأولى	6.1	5.50	55	صفر	55	3.787-	0.01	الثالثة
الثالثة	21.7	15.50	155					
الثانية	6.2	5.50	55	صفر	55	3.790-	0.01	الثالثة
الثالثة	21.7	15.50	155					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى النمو العقلي فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النمو العقلي المعرفي بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان (9 ، 10). وبالرجوع إلى هذين الجدولين يتضح أن الفروق بين المجموعتين الأولى (من يعانون من قصور في مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية) والثانية (من يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال) في مستوى النمو العقلي المعرفي لم تكن ذات دلالة إحصائية . وبالتالي تتحقق صحة هذا الفرض على أثر هذه النتائج.

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : « يختلف توزيع أطفال هذه المجموعات الثلاث على مراحل النمو العقلي المعرفي وهم أطفال الروضة العاديين، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المستخدم للتحقق من صحة الفرضين السابقين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان (9 ، 10) . وبالرجوع إلى متوسطات درجات كل مجموعة ودلالات هذه الدرجات كما يتضح من إجراءات تصحيح الاستجابات، وتوزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلي أن أطفال المجموعة الأولى ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية (م=6.1) ، وأطفال المجموعة الثانية ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام، والأشكال (م=6.2) يعدون وفقاً لذلك في المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكي) من المرحلة الثانية من مراحل النمو العقلي المعرفي وفقاً لما حدده بياجيه والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات، أما أطفال المجموعة الثالثة وهم الأطفال العاديون فإنهم وفقاً لمتوسطات درجاتهم في الاختبار (م=21.7) يعدون في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي) من المرحلة الثانية . وبالتالي تتحقق صحة الفرض الثالث.

مناقشة النتائج وتفسيرها :

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (هـ) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في النمو العقلي دالة عند 0.01 ، ويتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى النمو العقلي فلم تكن ذات دلالة إحصائية. وبالرجوع إلى متوسطات درجات كل مجموعة ودلالات هذه الدرجات كما يتضح من إجراءات تصحيح الاستجابات ، وتوزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلي أن أطفال المجموعة الأولى ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية والتي ترتبط كما يرى عادل عبدالله وصافيناز كمال (2005) بصعوبات التعلم اللاحقة في القراءة والكتابة أي بصعوبات اللغة العربية عامة، وأطفال المجموعة الثانية ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال والتي ترتبط بصعوبات التعلم الأكاديمية

اللاحقة في الحساب يعدون وفقاً لذلك في المرحلة الأولى (ما قبل الفكر الإدراكي) preconceptual thought من المرحلة الثانية من تلك المراحل التي حددها بياجيه للنمو العقلي المعرفي والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات ، أما أطفال المجموعة الثالثة وهم الأطفال العاديون فإنهم وفقاً لمتوسطات درجاتهم في الاختبار يعدون في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي) intuitive thought من المرحلة الثانية.

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع تلك النتائج التي أسفرت عنها الدراسات السابقة حيث كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال العاديين بالروضة وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم حيث يتفوق الأطفال العاديون على أقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم في درجة أهدبتهم أو استعدادهم للمدرسة وهو الأمر الذي يتضمن مستوى النمو المعرفي كأحد المتغيرات الأساسية فيه (عادل عبد الله 2005 - أ)، كما يتفوقون عليهم في مهارات تجهيز المعلومات الاجتماعية (Hana, 2004) ، وتوجد أنماط مختلفة من القصور في أداء مختلف الوظائف المعرفية من جانب الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يتدنى على أثرها مستوى نموهم المعرفي (Geary et.al., 2000, 1999) ، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدوون تأخراً نهائياً دالاً في مستوى النمو المعرفي - المكاني عامة وليس مجرد القدرة على الإدراك البصري فقط وما يمكن أن يتعلق بها من مهارات مختلفة (Grobeck & De Lisi, 2000) ، وأن الأطفال العاديين بالروضة يتفوقون على أقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم في قدرتهم على معرفة الأرقام، وفي القيام بعملية العد فضلاً عن إدراك مفهوم العدد (Foster, 1998) ، كما أنهم يتفوقون عليهم أيضاً في إدراكهم لثبات العدد (Sophian, 1995) ، وفي قدرتهم على التصنيف (Lee & Obrzut, 1994) وإلى جانب ذلك فإن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة سواء صعوبات التعلم في القراءة أو الكتابة، أو كليهما يعانون في واقع الأمر من أوجه قصور معرفية متباينة بدرجة معينة حيث توجد مشكلات عديدة في أدائهم المعرفي تحد كثيراً من قدرتهم على القيام بالمهام المعرفية

(Stolzenberg & Cherkes- Julkowski , 1991) وهو الأمر الذى يجعلنا نزعّم أن مستوى نموهم المعرفى يقل عن مستوى أقرانهم العاديين كما تعكسه متوسطات درجاتهم فى اختبار النمو المعرفى المستخدم فى الدراسة الراهنة .

ومن المعروف أن المرحلة الثانية عامة تستمر من سن عامين وحتى سبعة أعوام وتستمر المرحلة الفرعية الأولى فى إطارها من سن عامين وحتى سن أربعة أعوام ، بينما تستمر المرحلة الفرعية الثانية من سن أربعة أعوام وحتى سن سبعة أعوام. وبالتالي فإن قصور المهارات قبل الأكاديمية بغض النظر عن نمط هذا القصور يؤدى إلى وجود فروق دالة فى مستوى النمو العقلى بين من يعانون منها وبين أقرانهم العاديين بمرحلة الروضة قد تصل فى الواقع إلى عامين وربما تزيد عن ذلك. وفى هذا الإطار فنحن نرى أنهم فيما يتعلق بالمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية والتي تتمثل فيما يصدر عنهم من سلوكيات مختلفة تتعلق بمهاراتهم فى مثل هذا الإطار وتعكسها فهناك العديد من السلوكيات أو الخصائص أو هذه المؤشرات أو السلوكيات المنبئة بذلك والتي تتعلق بمجموعة المهارات المختلفة التى يمثل القصور فيها لب وجوهر تلك الصعوبات. وكما أشرنا سلفاً فإن تلك المهارات تتعلق بالوعى أو الإدراك الفونولوجى من جانبهم، وقدرتهم على معرفة الحروف الهجائية، والأرقام، والأشكال، والألوان . وهنا نلاحظ أن الطفل يجد مشكلة فى معرفة الألوان الأساسية والتمييز بينها ، ولا يكون بمقدوره أن يميز بين اللون الغامق والفاتح، وتمثل درجات اللون الواحد مشكلة له، وأنه لا يعرف حتى لونين اثنين فقط، ولا يتمكن من معرفة الأشكال المختلفة ، ولا يكون قادراً على إدراك التشابه والاختلاف بين الأشكال، كما تواجهه مشكلة فى التمييز بين الأشكال المفتوحة والمغلقة، وغالباً ما يخلط بين الأشكال حتى مع اختلاف حجمها، وعادة ما تواجهه صعوبة فى معرفة الأرقام أو تمييز شكل كل منها عن الآخر، كما أنه غالباً ما يجد صعوبة فى القيام بعملية العد ، وفى ترتيب الأعداد المختلفة تصاعدياً أو تنازلياً. وفضلاً عن ذلك فهو لا يمكنه أن يفكر فى المشكلة التى تواجهه بشكل يتضمن المنطق، وتواجهه صعوبة كبيرة فى معرفة الحروف الهجائية ، ويكون غير قادر على أن يميز بين

الحروف الهجائية المتشابهة، ويجد صعوبة في التغنى بأغنية الحروف الهجائية. كذلك فهو عادة ما يخلط بين الحروف الهجائية حتى غير المتشابه منها، ويجد صعوبة في تجزئة الكلمة إلى وحداتها الصوتية الأصغر، ولا يتمكن من ربط الحرف الهجائي بالصوت الذى يدل عليه، ويكون غير قادر على تجزئة الجملة إلى كلمات، ولا يمكنه النطق بالمقاطع التى تتضمنها الكلمة، ويصعب عليه أن يدرك أن الجملة يمكن تجزئتها إلى وحدات صوتية أصغر، ولا يتمكن من ربط الصوت بالحرف الهجائي الدال عليه، ويجد صعوبة في ربط أكثر من مقطع واحد معاً حتى تتكون كلمة، كما لا يكون بمقدوره أن يجرى أبسط العمليات الحسابية.

ومما لاشك فيه أن هذه الأمور إنما ترجع إلى تدنى مستوى النمو العقلى لهؤلاء الأطفال وهو الأمر الذى كشفت عنه متوسطات درجاتهم، ومن ثم نجدهم كما يشير عادل عبد الله (1992) يتسمون بالنشاط الرمزي، وتصبح استجاباتهم قائمة على معنى المثير وليس على خصائصه الفيزيائية فقط. وعلى ذلك فهم يستخدمون المثيرات كى ترمز إلى أشياء أخرى أو لتقوم مقامها، كما يمكنهم أن يستخدموا الصور الحسية الحركية في سياقات تختلف عن تلك التى اكتسبت أصلاً فيها، وأن يستخدموا أشياء بديلة في بيئتهم كى تساعدهم على التفكير الرمزي. وإذا كانت اللغة التى تنمو لدى بعضهم آنذاك أى ممن لا يعانون من صعوبات لغوية تمكنهم من فصل صورهم الذهنية عن سلوكهم الذاتى فإن بعضهم الآخر ممن يعانون من قصور في مهارات التعرف على الأرقام والأشكال يجد صعوبة في وضع وترتيب الأشياء المختلفة في فئات معينة، والتعرف على ما بينها من علاقات، وبالتالي يصعب عليهم إدراك العلاقات المكانية حيث يعوزهم التمثيل العقلى للأشياء والعلاقات بين أجزائها وخاصة إذا لم تكن مألوفة لهم. ونظراً لذلك فإن تفكيرهم يظل متمركزاً حول ذواتهم، ويظلوا هم غير قادرين على إيداء أسباب أو تفسيرات مقنعة لما يدور حولهم وهو الأمر الذى يختلف تماماً بالنسبة للأطفال العاديين أى ممن لا يعانون من أى قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يكونوا آنذاك قد انتقلوا إلى المرحلة الفرعية الثانية من مرحلة ما قبل العمليات مما يسهم في تحقيقهم للأهبة والاستعداد للالتحاق بالمدرسة، والاستفادة مما يتم تقديمه فيها من تعليم أكاديمي وهو ما يفسر ما توصل

إليه عادل عبد الله (2005-أ) من أن هؤلاء الأطفال يكونوا أكثر أهبة للالتحاق بالمدرسة في حين لا يكون الأطفال الذين يعانون من قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية على هذه الدرجة من الأهبة أو الاستعداد للالتحاق بالمدرسة الابتدائية. كما أن ذلك قد يرجع أيضاً كما يرى هاريس - شميت (2003) Harris - Schmidt إلى أن مثل هؤلاء الأطفال رغم تمتعهم بمستوى ذكاء عادي أو عالي قد توجد لديهم نواحي ضعف في أنماط التعلم يكون من شأنها أن تؤدي إلى مثل هذه الصعوبات فلا يصل بالتالي أداؤهم أو مستوى تحصيلهم في بعض الجوانب إلى ما يوازي مستوى ذكائهم أو ما يمكن أن نتوقعه منهم في ضوء مستوى ذكائهم وهو الأمر الذي يعكس ارتفاع أدائهم في مهام معينة وانخفاضه في مهام أخرى . ونتيجة لنواحي القصور تلك تتأثر معارفهم cognition سلباً من جراء ذلك كما يتضح في قدرتهم على الانتباه، أو الإدراك، أو التذكر، أو التفكير، أو حل المشكلات وهو الأمر الذي عادة ما يؤدي إلى انخفاض مستوى نموهم العقلي رغم ما يتمتعون به من ذكاء عادي في أغلب الأحيان، أو عالي في أحيان أخرى .

التوصيات

- صاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج:
- 1 - أن تتم مراعاة الخصائص العقلية المميزة لهؤلاء الأطفال عند التعامل معهم.
 - 2 - أن يتم تحديد مستوى النمو العقلي لهؤلاء الأطفال عند تقديم برامج التدخل المبكر لهم.
 - 3 - أن تتم صياغة البرنامج المقدم لهم في ضوء مستوى نموهم العقلي حتى يكون أكثر فائدة لهم، ويساعدنا على تحقيق الأهداف المنشودة.
 - 4 - أن يتم تقديم برامج تهدف في الأساس إلى إثارة مستوى النمو العقلي لهؤلاء الأطفال.
 - 5 - أن يتم العمل على أن تتضمن البرامج المقدمة لهم مكونات معينة يكون من شأنها أن تسهم في الإسراع بمستوى نموهم العقلي.



ملخص :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين فى ضوء نظرية النمو العقلي المعرفي عند جان بياجيه Piaget, J. . كما تهدف أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلي المعرفي وهو ما يمكن أن يحكم ما يتم تقديمه لهم من تدخلات مختلفة.

وتتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG - II بمحافظة الشرقية (ن = 30)، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعى أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية، وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام، والأشكال، بينما تضم المجموعة الثالثة هى الأخرى عشرة أطفال من العاديين. وقد روعى أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم، وألا يعانون أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أى إعاقة عقلية، أو حسية ، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات فى العمر الزمنى، ومستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط . وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة ، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم ، واختبار المسح النيورولوجى السريع ، واستمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية، واختبار النمو العقلي للأطفال.

وأُسفرت النتائج التى كشفت عنها هذه الدراسة عما يلى :

1 - أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات فى اختبار النمو العقلى المعرفى دالة عند 0.01 .

2 - وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة (العاديين) من ناحية وكل من المجموعتين الأولى (قصور مهارات الوعى أو الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف) والثانية (قصور مهارات التعرف على الأرقام، والأشكال) كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة فى الحاليتين.

3 - أن الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية فى مستوى النمو العقلى لم تكن ذات دلالة إحصائية وهو ما يعنى عدم فروق دالة بينهما فى مستوى النمو العقلى.

4 - بالرجوع إلى متوسطات درجات كل مجموعة ودلالات هذه الدرجات كما يتضح من إجراءات تصحيح الاستجابات، وتوزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلى يتضح أن أطفال المجموعة الأولى ، وأطفال المجموعة الثانية يعدون وفقاً لذلك فى المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكى) pre-conceptual thought من المرحلة الثانية من تلك المراحل التى حددها بياجيه Piaget للنمو العقلى المعرفى والتى تعرف بمرحلة ما قبل العمليات preoperations ، أما أطفال المجموعة الثالثة وهم الأطفال العاديون فإنهم وفقاً لمتوسطات درجاتهم فى الاختبار يعدون فى المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسى) intuitive thought من المرحلة الثانية .

* * *

مراجع الفصل الثانى

- 1 - جورج إى فورمان (1983) ؛ النظرية البنائية لبياجيه فى : نظريات التعلم، دراسة مقارنة .
تحرير جورج إم غازدا وآخرون ، ترجمة على حسين حجاج . الكويت ، سلسلة عالم المعرفة
للمجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، العدد 70 .
- 2 - رضا عبد الله أبو سريع (2004) ؛ تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان، دار الفكر
للطباعة والنشر والتوزيع .
- 3 - عادل عبد الله محمد (2005 -أ) ؛ الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل
الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم . مجلة كلية التربية بنى سويف جامعة
القاهرة م1 ، ع2 .
- 4 - عادل عبد الله محمد (2005 - ب) ؛ بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال
الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم . القاهرة ، دار الرشاد .
- 5 - عادل عبد الله محمد (2005 -ج) ؛ اختبار النمو العقلى للأطفال . القاهرة ، دار الرشاد .
- 6 - عادل عبد الله محمد (1992) ؛ النمو العقلى للطفل - ط 2 . القاهرة ، الدار الشرقية .
- 7 - عادل عبد الله محمد وصافيناز أحمد كمال (2005) ؛ قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية
لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . المؤتمر السنوى الثالث عشر لكلية
التربية جامعة حلوان 13-14/3 .
- 8 - عبد الجبار توفيق (1985) ؛ التحليل الإحصائى فى البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ،
الطرق اللامعملية ، ط2 . الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى .
- 9 - لويس كامل مليكة (1998) ؛ دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، الصورة الرابعة المراجعة
الأولى ، ط2 - القاهرة ، مطبعة فيكتور كيرلس .
- 10 - مارجريت موتى ، وهارولد سيزلنج ، ونورما سبالدينج (1999) ؛ اختبار المسح النيورولوجى

السريع . تعريب عبد الوهاب محمد كامل ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

11 - محمد بيومى خليل (2000) ؛ استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية . فى « محمد بيومى خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع » .

12 . Foster , Robin (1998) ; Haven't we found out all we can about children's early number? Mathematics in School , v27, n3,pp.2-6 .

13. Geary , David C.; Hamson , Carmen O . ; & Hoard , Mary K. (2000); Numerical and arithmetical cognition : A longitudinal study of Process And concept deficits in children with learning disability . Journal of Exceptional Child Psychology , v77,n3,pp.236-263.

14 . Geary , David C. ; Hoard, Mary K.;& Hamson , Carmen O . (1999); Numerical and arithmetical cognition : Patterns of functions and Deficits in children at risk for a mathematical disability . Journal of Experimental Child Psychology , v74,n3,pp.213 -239.

15. Grobecker, Betsey & De Lisi, Richard (2000) ; An investigation of spatial geometrical understanding in students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly , v23,n1, pp.7-22 .

16 . Hallahan, Daniel P . & Kauffman , James M . (2003); Excepitonal learners ; Introduction to special education . 9th ed ., New York : Allyn & Bacon .

17 . Hana , Tur - Kaspas (2004) ; Social - information processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities . Learning Disabilities : A Multidisciplinary Journal , v19,n1, pp.23-34.

18. Harris- Schmidt,Gail (2003); Characteristics of cognitive development. Chicago, IL : Saint Xavier University .

19 . Lee, Carolyn P. & Obrzut, John E . (1994) ; Taxonomic clustering and frequency associations as features of semantic memory development in children with leaning disabilities . Journal of Leaning Disabilities, v27, n7, pp. 454 – 462 .

20 . Levin , Gerald R .(1983); Child psychology . New York : Brooks / Cole Publishing Co.

21. Levy , Zoe (2003) ; Psychotherapeutic interventions in the treatment of social and emotional secondary effects of learning disabilities . Napora university .
- 22 . Lowenthal , Barbara (1998) ; Precursors of learning disabilities in the inclusive school . Learning Disability Quarterly, v21 , n4, pp. 323 - 341.
- 23 . Lyytinen , Paula ; Eklund, Kenneth ; & Lyytinen , Heiki (2003); The play and language behavior of mothers with and without dyslexia and its association to their toddler's language development . Journal of Learning Disabilities, v36,n1, 74-86 .
- 24 . McCandless , Boyd R. & Coop , Richard H. (1989) ; Adolescent behavior and development . 3rd ed., New York : Holt , Rinehart& Winston .
- 25 . Phillips, John (1981) ; Piaget's theory ; A Primer . San Francisco : W. H. Freeman and Company .
26. Ross - Kidder, Kathleen (2003); Children's minds : A developmental perspective on the impact of learning disabilities . [www . ldonline . org](http://www.ldonline.org) .
27. Sophian, Catheline (1995) ; Representation and reasoning in early numerical development : Counting ,conservation , and comparison between sets . Child Development , v66, n2, pp.559-577 .
- 28 . Stolzenberg , J.B.& Cherkes -Julkowski, M . (1991); ADD, LD and Extended information processing. Paper Presented at the 15th annual Meeting . Ontario , Canada , 28-30/3 .
- 29 . Torgesen , Joseph K. (2003) ; Empirical and Theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities . FL : Florida State University .
- 30 . Torgesen , J.K. (2001); Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness . Paper presented at the LD Summit . Washington , DC., U.S. Department of Education .

* * *

الملاحق

1 - اختبار النمو العقلي للأطفال

إعداد

أ. د. / عادل عبد الله محمد

اسم المفحوص :

الجنس : (ذكر/ أنثى)

العنوان :

المدرسة / الروضة :

تاريخ الميلاد : / /

السن :

اسم الفاحص :

وظيفته :

تاريخ تطبيق المقياس : / /

المرحلة	الدرجة
.....

التعليمات :

عزيزى (ولى الأمر / المعلم / المعلمة)

تحية طيبة .. وبعد،،،

فيما يلي مجموعة من العبارات التى ينبغى عليك أن تقرأها جيداً، وأن تقوم بتقييم كل منها وفقاً لمدى انطباقها على الطفل كما تراه أنت وتحده، ومن ثم يجب أن تحدد أى العبارات تنطبق على الطفل ، وأياً لا تنطبق عليه وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة فى الخانة التى ترى أنها هى التى تعبر عن وجهة نظرك بدقة وفقاً لما يصدر عن الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة وذلك فى الظروف العادية أى فى غالبية المواقف، ومع غالبية الأفراد، وعند مشاركته فى الأنشطة اليومية المعتادة . فإذا كانت العبارة تنطبق تماماً عليه وتعبر عن سلوكه بصدق ضع العلامة تحت (نعم)، وإذا كانت تصف تلك السلوكيات فى أحيان معينة أى أن هذا السلوك أو ذاك يصدر عن الطفل فى بعض الأحيان دون غيرها فضع العلامة تحت (أحياناً)، أما إذا لم تكن تتفق مع سلوكه فضع العلامة تحت (لا) حيث توجد ثلاث اختيارات أمام كل عبارة هى (نعم - أحياناً - لا) . كما نرجو منك ألا تترك أى عبارة دون أن تضع أمامها علامة (√) علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن المهم أن تعبر الإجابة فعلاً بشكل دقيق عن سلوك الطفل واستجاباته وذلك وفق ما تراه وما يصدر عنه من سلوكيات باستمرار، وأن تدل فعلاً عن حقيقة ما يتسم به .

ونشكر لك حسن تعاونك معنا ،،،،،

الباحث ،،،

م	العبارة	٢	٣	٤
1	يفكر في أكثر من جانب واحد من جوانب الموقف أو المشكلة في ذات الوقت .....	...	...	...
2	يميز بين الحلم والحقيقة .....	...	...	...
3	يمكنه أن يعود بتفكيره إلى نقطة البداية .....	...	...	...
4	يدرك أن أحد أبعاد الموقف يعوض غيره .....	...	...	...
5	يغضب عندما يجد أن الآخرين يختلفون عنه في التفكير .....	...	...	...
6	يعتقد أن كل شيء موجود في الكون من أجله هو .....	...	...	...
7	يدرك التسلسل المنطقي للكلام .....	...	...	...
8	يعتمد في تفكيره على الربط بين حدوث أشياء معينة وحدث غيرها من الأشياء .....	...	...	...
9	يتعامل مع الألعاب والجمادات وكأنها أشياء حقيقية أو أفراد .....	...	...	...
10	يستخدم أشياء أو ألعاباً معينة ليشير بها إلى أشخاص أو أشياء أخرى أو ليرمز بها إليها .....	...	...	...
11	ينتبه إلى تفاصيل الأشياء .....	...	...	...
12	يمكنه أن يعقد مقارنات بين الأشياء المختلفة .....	...	...	...
13	تتسم أحكامه القائمة على الإدراكات الحسية المختلفة بالتحريف .....	...	...	...
14	يستطيع أن يرتب الأشياء التي تتشابه في أبعاد معينة في فئات محددة وفقاً لهذا البعد أو ذاك .....	...	...	...
15	يدرك الأشياء المختلفة بأسمائها دون معانيها .....	...	...	...
16	يمكنه أن يسمي الأشياء المحيطة به ويعرف أسماءها جيداً .....	...	...	...
17	يستطيع أن يميز بين الأنواع المختلفة من الطيور مثلاً .....	...	...	...
18	يميل إلى اللعب الرمزي ويفضله عما سواه من أنماط اللعب .....	...	...	...
19	يدرك كثيراً من المفاهيم المختلفة .....	...	...	...
20	يشق أحكامه على الأمور المختلفة من المنطق والواقع .....	...	...	...
21	يستخدم اللعب التركيبي في عمل الأشكال أو الأشياء المختلفة التي تروق له .....	...	...	...
22	يدرك العلاقات المكانية جيداً .....	...	...	...
23	يمكنه عمل مسبحة أو عقد من الخرز أو حبات المكرونة .....	...	...	...
24	يحدد أسباباً معينة لمعتقداته .....	...	...	...
25	يدرك العلاقات الزمانية ويميز بينها .....	...	...	...

2 - بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية

لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم

إعداد

أ. د. / عادل عبد الله محمد

القسم الأول : معلومات عامة :

اسم المفحوص :

الجنس : (ذكر/ أنثى)

العنوان :

الروضة :

تاريخ الميلاد : / /

السن :

اسم الفاحص :

وظيفته :

تاريخ تطبيق المقياس : / /

القسم الثاني : الدرجات :

الدرجة	المقاييس الفرعية
.....	مهارة الوعي أو الإدراك الفونولوجي
.....	مهارة التعرف على الحروف الهجائية
.....	مهارة التعرف على الأرقام
.....	مهارة التعرف على الأشكال
.....	مهارة التعرف على الألوان

.....	نمط أو أنماط
.....	صعوبات التعلم
.....	المميزة

القسم الثالث : استمارة الاستجابة :

التعليمات :

الأخت الفاضلة الأستاذة /

تحية طيبة .. وبعد،،،

فيما يلي مجموعة من المقاييس الفرعية التي ينبغي عليك أن تقرأيها جيداً، وأن تقومى بتقييم كل منها وفقاً لمدى انطباقها على الطفل كما ترينه أنت وتحديده، ومن ثم يجب أن تحددى أى العبارات فى كل مقياس تنطبق على الطفل ، وأياً لا تنطبق عليه وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة فى الخانة التى ترين أنها هى التى تعبر عن وجهة نظرك بدقة وفقاً لما يصدر عن الطفل من سلوكيات بصفة مستمرة وذلك فى الظروف العادية أى فى غالبية المواقف، ومع غالبية الأفراد، وعند مشاركته فى الأنشطة اليومية المعتادة . فإذا كانت العبارة تنطبق تماماً عليه وتعبر عن سلوكه بصدق ضعى العلامة تحت (نعم)، أما إذا لم تكن تتفق مع سلوكه فضعى العلامة تحت (لا) حيث يوجد اختياران أمام كل عبارة هما (نعم - لا) . كما نرجو منك ألا تتركى أى عبارة دون أن تضعى أمامها علامة (√) علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، لكن المهم أن تعبر الإجابة فعلاً بشكل دقيق عن سلوك الطفل واستجاباته وذلك وفق ما ترينه عليه باستمرار، وأن تدل فعلاً عن حقيقة ما يتسم به .

ونشكر لك حسن تعاونك معنا ،،،،،

الباحث ،،،

1- الوعى أو الإدراك الفونولوجى

رقم	العبارة
...	1 - يبدى الطفل تقبلاً للسجع والأغاني المنغمة .
...	2 - يربط بين الصور والكلمات التى تدل عليها .
...	3 - يربط بين الحرف الهجائى والصوت الدال عليه .
...	4 - يمكنه أن يجزئ الكلمة إلى مقاطع وأصوات .
...	5 - يستخدم الأصوات كى يتمكن من تهجى الكلمات البسيطة .
...	6 - يجيد تسمية الأشياء المختلفة .
...	7 - بمقدوره أن يقوم بالتمييز الصوتى لما يسمعه .
...	8 - يمكنه أن يضم المقاطع والأصوات المختلفة معاً عندما نعرضها عليه كى يحصل على كلمات جديدة .
...	9 - يحفظ الأغنية الخاصة بالحروف الهجائية ويؤديها أداء صوتياً جيداً .
...	10 - يحفظ الأغنية الخاصة بالأرقام ويؤديها جيداً من الناحية الصوتية .
...	11 - يمكنه أن يقوم بحذف أصوات معينة من الكلمة ليحصل على كلمات جديدة .
...	12 - بمقدوره أن يستبدل أصواتاً معينة إلى الكلمة كى يحصل على كلمات جديدة .
...	13 - يقوم بإضافة صوت أو أصوات معينة إلى الكلمة كى يحصل على كلمات جديدة .
...	14 - يقوم بتجزئة الجملة إلى كلمات .
...	15 - يمكنه أن يقوم بتحديد تلك المقاطع التى تتضمنها الكلمة وأن ينطق بها .
...	16 - باستطاعته أن يقوم بتجزئة المقطع إلى عدة أصوات .
...	17 - يمكنه أن يذكر العديد من الكلمات التى تتفق مع كلمة معينة فى السجع أو التنغيم .
...	18 - يستطيع أن يتعرف على الكلمات التى تبدأ بنفس الصوت عندما نعرض على مسامعه عدة كلمات .
...	19 - بمقدوره أن يحدد تلك الأصوات التى تتألف منها كلمة معينة .
...	20 - يجد متعة فى اللعب بالكلمات .

2 - التعرف على الحروف الهجائية

رقم	العبارة
...	1 - يعرف الطفل الحروف الهجائية جيداً .
...	2 - يميز بسهولة بين الحروف الهجائية المتشابهة .
...	3 - يتغنى بالحروف الهجائية ويحددها من خلال الأغنية .
...	4 - يصنف الحروف الهجائية جيداً وفقاً لشكلها .
...	5 - من السهل عليه أن يتعرف على الحروف الهجائية حتى غير المتشابه منها .
...	6 - يدرك التشابه والاختلاف بين مختلف الحروف الهجائية .
...	7 - يضم الحروف الهجائية معاً حتى يتمكن من تكوين كلمة .
...	8 - يكتب الحروف الهجائية بصورة جيدة غير معكوسة .
...	9 - يبدي الطفل تقبلاً جيداً للحروف الهجائية .
...	10 - يعيد ترتيب الحروف الهجائية في الكلمة ليحصل على كلمة جديدة .
...	11 - يجد متعة في اللعب بتلك الألعاب التي تتضمن الحروف الهجائية .
...	12 - يرتب بطاقات الحروف أو المكعبات وفقاً لترتيب الحروف الهجائية .
...	13 - يربط بين الحرف الأول بالكلمة وبين الكلمة نفسها .
...	14 - يحدد الحرف الأول بالكلمة بمجرد أن يرى الصورة الدالة عليها .
...	15 - يميز صوتياً بين الحروف الهجائية المختلفة .
...	16 - يمكنه أن يقوم بتجزئة الكلمة إلى حروف .
...	17 - باستطاعته أن يميز بين عدة كلمات وفقاً لموضع حرف معين فيها .
...	18 - بإمكانه أن يحدد تلك الحروف التي تضمها كلمة معينة وتتألف منها .
...	19 - يجد متعة كبيرة في القيام بتركيب الحروف الهجائية في مواضعها بلوحة الحروف .
...	20 - يحضر الحرف الصحيح عندما نطلب منه ذلك .

3 - التعرف على الأرقام

رقم	العبارة
...	1 - يمكنه أن يعد من 1-10 دون أى صعوبة .
...	2 - يعرف شكل الأرقام جيداً .
...	3 - يميز بين الأرقام المختلفة بسهولة .
...	4 - يرتب الأرقام أو أى مجموعات منها تصاعدياً .
...	5 - يرتب الأرقام من 1-10 تنازلياً وذلك بشكل يسير .
...	6 - يضع الأشياء المختلفة أو أدوات اللعب فى مجموعات مختلفة بحسب العدد .
...	7 - يقارن بين المجموعات المختلفة وفقاً لعدد العناصر التى تؤلف كلاً منها .
...	8 - يستخدم الرمز (=) جيداً للمقارنة بين عدد عناصر المجموعات المختلفة .
...	9 - يمكنه أن يقارن بين الأعداد المختلفة وفقاً لما إذا كانت مثل هذه الأعداد أكبر من أو أصغر من بعضها البعض .
...	10 - يربط بين الرقم ومجموعة العناصر الدالة عليه .
...	11 - يجيد القيام بتلك الألعاب التى تتضمن الأرقام .
...	12 - يمكنه أن يتلاعب بالأرقام .
...	13 - بمقدوره أن يصنف الأرقام إلى ما هو زوجى وما هو فردى .
...	14 - يطابق بين عدة مجموعات مختلفة من الأشياء وفقاً لعدد عناصر كل منها .
...	15 - يتغنى باغنية للأرقام كتطبيق عليها وتحديد لشكلها .
...	16 - يمكنه أن يقوم بالمزاوجة بين المجموعات متساوية العدد .
...	17 - يعد من تلقاء نفسه أى أشياء أو أدوات لعب توجد أمامه .
...	18 - يشير إلى الرقم الصحيح بمجرد أن نطلب منه ذلك .
...	19 - يمكنه أن يحدد عدد الأصوات المتضمنة فى نطق أى رقم .
...	20 - يحب القيام بالألغاز التى تعتمد على الأرقام .

4 - التعرف على الأشكال

العبارة	ن	ج
1 - يجد متعة كبيرة في اللعب بالأشكال المختلفة
2 - يعرف العديد من الأشكال جيداً
3 - يمكنه أن يميز بين الأشكال المختلفة بسهولة
4 - يضع العديد من الأشياء في مجموعات وفقاً للشكل الذي يميزها
5 - يدرك الفرق بين المربع والمستطيل
6 - يقدوره أن يميز المثلث عن الشكل الهرمي
7 - يدرك التشابه والاختلاف بين الأشكال المختلفة
8 - يمكنه أن يضم مربعين معاً ليحصل على مستطيل
9 - يحب أن يحدد شكل اللعبة التي يلعب بها
10 - باستطاعته أن يميز بين الشكل المغلق والشكل المفتوح
11 - يميل إلى تذكر اللعبة وفقاً لشكلها الهندسي
12 - يشير إلى الشكل الصحيح إذا ما سألناه عنه
13 - يقوم بتركيب أجزاء لغز معين كي يحصل على شكل محدد
14 - يستطيع أن يحدد مجموعات الأشياء التي عادة ما تأخذ شكلاً معيناً
15 - باستطاعته أن يدمج بين الأشكال كي يحصل على شكل جديد
16 - يسمى كل شكل باسمه الصحيح
17 - يجد متعة في اللعب بالمكعبات لتكوين أشكال متباينة
18 - من أسهل الطرق لديه لمعرفة الحروف الهجائية والأعداد ربطها بأشكالها
19 - يمكنه أن يحدد عدد الأصوات المتضمنة في نطق أى رقم
20 - يحب القيام بالألغاز التي تعتمد على الأرقام

5 - التعرف على الألوان

رقم	العبارة
...	1 - يدرك الطفل ألوان الطيف جيداً .
...	2 - لا يستغرب عندما يسمع كلمة قوس قزح .
...	3 - يميز بين مختلف الأشياء وفقاً للونها .
...	4 - حينما نطلب منه أن يلون موضعاً معيناً بلون محدد فإنه لا يخطئ .
...	5 - يجد متعة كبيرة في التلوين حيث يميز بسهولة بين الألوان .
...	6 - يعرف أدوات اللعب بألوانها .
...	7 - يمكنه أن يميز بين الفاتح والغامق من الألوان .
...	8 - يميز بين الألوان جيداً مع اختلاف درجاتها .
...	9 - يمكنه أن يربط درجات اللون الأصلي .
...	10 - يصنف الأشياء ذات اللون الواحد وفقاً لدرجات هذا اللون .
...	11 - يدرك بعض الألوان وفقاً لأحداث يومية معتادة .
...	12 - بمقدوره أن يحدد تلك الألوان التي تضمها لوحة معينة .
...	13 - يضع المكعبات أو الألعاب في مجموعات وفقاً لألوانها .
...	14 - باستطاعته أن يرسم العلم وأن يلونه بشكل صحيح .
...	15 - يمكنه أن يحدد الألوان الأكثر ارتباطاً بملابس البنات أو البنين .
...	16 - من السهل عليه أن يتعرف على الألوان حتى غير المتماثل أو المتشابه منها .
...	17 - يضم الألوان أو يركبها معاً ليحصل على أشكال محددة مألوفة .
...	18 - يجيد تركيب أجزاء اللغز عن طريق التركيز في اللون .
...	19 - لديه درجة معقولة من الوعي باستخدام الألوان ودرجاتها .
...	20 - ينتبه للون المثير أو المدخل الحسى بدرجة كبيرة .

بعض المتغيرات المعرفية لأطفال
الروضة ذوى قصور المهارات قبل
الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم

مقدمة

مما لا شك فيه أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى الذين تصدر عنهم سلوكيات تعد بمثابة مؤشرات تنبئ بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم شأنهم فى ذلك شأن أقرانهم ذوى صعوبات التعلم يبدوون العديد من أوجه القصور فى العمليات المعرفية المختلفة وهو ما أشار البعض إليه على أنه سلوكيات منبئة بتلك الصعوبات اللاحقة . ونحن نرى أن ملاحظة أوجه القصور هذه أو تلك السلوكيات يعتبر إجراء غاية فى الأهمية لأن من شأنه أن يساعدنا فى الاكتشاف المبكر لمثل هذه الحالات وهو الأمر الذى يدفعنا حتماً إلى تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة لهم مما يترتب عليه الحد بدرجة كبيرة من تلك الآثار السلبية التى يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم .

وحيثما أشار كيرك Kirk فى تصنيفه الذى قدمه مع كالفنت Chalfant لصعوبات التعلم إلى أنها تتضمن صعوبات تعلم نهائية وأخرى أكاديمية فإنه حدد لصعوبات التعلم النهائية تصنيفاً ثلاثياً رأى من خلاله أنه يضم بين طياته ثلاثة أنماط أساسية منها تتمثل فى الصعوبات المعرفية ، والصعوبات اللغوية ، والصعوبات البصرية الحركية . ومن المعروف أن مشكلات أو صعوبات الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة تأتى فى مقدمة ما يتعرض له أولئك الأطفال ذوو صعوبات التعلم من مشكلات متعددة ومختلفة تمثل الأساس الذى يقوم عليه ما يتعرضون له من صعوبات التعلم ، وما يعانون منه على أثر ذلك ومن جرائه .

إلا أن الأمر في الروضة يختلف بعض الشيء عن ذلك حيث يمكننا عن طريق ملاحظتنا لسلوكيات الطفل وأسلوبه في أداء الأنشطة والمهام المختلفة أثناء اللعب ومن خلاله أن نتعرف على كم وكيف أدائه ، وأن نحدد أهم ما يصادفه من مشكلات ، وأن نبحث عن تلك الأسباب التي تدعو إلى مثل هذه المشكلات ، وما يمكن أن يترتب عليها من آثار مختلفة . ولذلك فقد أشار البعض إلى وجود العديد من البوادر أو السلوكيات التي يكون من شأنها أن تدل على مثل هذه الحالة والتي لا يمكننا أن نقوم بإزائها بوضع خطوط فاصلة بين مكوناتها ، ونعني بذلك الانتباه والإدراك والذاكرة ، أو حتى الانتباه والإدراك على الأقل حيث هناك العديد من أوجه التداخل بينهما .

الإطار النظري

يعد الانتباه من أهم العمليات المعرفية التي يقوم الفرد بها حيث يأتي في مقدمتها ، ويؤثر بالقطع على العمليات المعرفية الأخرى التي تليه ، وتترتب عليه ، ويعتبر أساساً لها . والانتباه هو أن ينتقى الفرد من الإحساسات التي يتلقاها ، أو المثيرات المختلفة التي يتعرض لها شيئاً محدداً يقوم بالتركيز عليه ، ومن هنا فالانتباه هو عملية عقلية معرفية تمثل نشاطاً انتقائياً يعنى التركيز في شيء معين دون سواه مما يجعله يحتل بؤرة الشعور ، ويؤثر بالتالي على أداء الفرد . والانتباه كعملية معرفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو الموقف السلوكي ككل إذا ما كان هذا الموقف السلوكي جديداً على الفرد ، أو توجيهه نحو بعض أجزاء المجال الإدراكي إذا ما كان ذلك الموقف مألوفاً للفرد ، أو سبق له أن خبره .

ويعطى برودنت Brodant للعوامل الفيزيائية المختلفة كنوع المنبه ، ومكانه ، وطبيعته ، وقوته ، وحركته ، وحجمه ، ووضوحه ، وتكراره ، ومعاصرته الدور الأكبر في حدوث الانتباه حيث يقوم الفرد بالانتقاء من بين المثيرات المتعددة ما سيركز عليه أي أنه وفقاً لذلك يقوم بعملية ترشيح لتلك المثيرات ، والاختيار من بينها . بينما يشير جراي وويدربورن Gray & Wedderburn إلى أن الخصائص النفسية هي التي

تلعب الدور الأكبر حيث تتم عملية الانتقاء بين المثيرات من خلال قناة حسية واحدة، فيتم استخلاص المعنى ، ويحدث الانتباه وهو الأمر الذي يركز عليه نموذج نورمان Norman أيضاً ، أى أن الانتباه بذلك يحدث بعد استخلاص المعنى من المعلومات المختلفة التى يتلقاها الفرد وهو الأمر الذى يتفق مع نموذج دويتش ودويتش Deutech & Deutech .

وإلى جانب ذلك يشير هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman 2003) إلى أن أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات فى الانتباه عادة ما يتسمون بخصائص معينة يكون من شأنها أن تميزهم مثل التشتت ، والاندفاعية ، والنشاط المفرط . وغالباً ما يصفهم معلموهم وآباؤهم بأنهم غير قادرين على أن يستمروا فى مهمة واحدة لفترة طويلة ، وأنهم غير قادرين كذلك على أن ينصتوا لما يقوله الآخرون ، وأنهم يتحدثون بلا توقف ، وأنهم ينطقون بأول ما يخطر على بالهم من أشياء دون أن يفكروا ، وأنهم غير قادرين على أن يقوموا بتخطيط أنشطتهم سواء داخل المدرسة أو خارجها .

ومن ناحية أخرى يرى كوتكين وآخرون (Kotkin et. al 2001) أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم غالباً ما يعانون من مشكلات فى الانتباه ، وأن مثل هذه المشكلات تكون ذات مستوى شديد مما يسفر عن تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط ADHD وهو ما يعنى من جانب آخر أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات شديدة تتعلق بقصور الانتباه، والاندفاعية والنشاط المفرط حيث نلاحظ أن المحكات الخاصة بذلك الاضطراب والتى تقدمها الجمعية الأمريكية للطب النفسى APA فى الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصى والإحصائى للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM-IV(1994) تنطبق عليهم بشكل جلى . هذا وقد وجد الباحثون كما يشير فورنيس وكافيل (Forness & Kavale 2002) أن هناك تداخلاً تتراوح نسبته بين 10-25 % تقريباً بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى المفرط وصعوبات التعلم .

ويشير سعيد العزة (2001) إلى أن هناك نماذج تناولت الانتباه لدى الأطفال غير

العاديين وخاصة المتخلفين عقلياً حيث يعانون من قصور واضح في الانتباه يتفق إلى حد ما مع ذلك القصور في الانتباه الذى يعانى منه الأطفال ذوو صعوبات التعلم أو المعرضون لخطر صعوبات التعلم حيث تركز نظرية إليس نورمان Ellis Norman على ذلك القصور الواضح في الذاكرة قصيرة المدى إذ يعانى أولئك الأطفال من نقص واضح في نقل أثر التعلم من موقف إلى آخر . وقد يرجع ذلك إلى عدم قدرة الطفل على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الموقف السابق والموقف الجديد . أما زيمان وهاوس Zeaman & House فيريان أن ذلك إنما يرجع إلى عدم قدرة هؤلاء الأطفال على التمييز discrimination . ويؤكد فيشر وزيمان Fisher & Zeaman على أن هؤلاء الأطفال يجدون صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات المختلفة وهو الأمر الذى يؤثر في غيره من العمليات العقلية الأخرى بها فيها الانتباه وما تتطلبه من قدرات، ويتأثر بها . وعلى ذلك فإن ذاكرتهم قصيرة المدى تتأثر سلباً بما يمكن أن يصل إليه الأمر بالنسبة لهم وهو ما يسهم أيضاً في أن تصبح قدرتهم على التكرار والإعادة محدودة .

ومن هذا المنطلق فإننا نجد أن أولئك الأطفال يعانون من ضعف واضح في الانتباه مما يجعلهم غير قادرين على استقبال المثيرات المختلفة من البيئة المحيطة بشكل مناسب . ويؤدى ضعف الانتباه بطبيعة الحال إلى ضعف مماثل في الإدراك ، وقصور في التعرف على المثيرات ، والتمييز بينها حيث أنهم يجدون صعوبة في الانتباه لخصائص الأشياء المختلفة التى يخبرونها ، فلا يكونوا قادرين على معرفتها ، أو إدراكها سواء تعلق ذلك بالإدراك السمعى أو البصرى ، ويترتب على ذلك أن ينسى الطفل خبراته السابقة وهو الأمر الذى يعرضه إلى قصور آخر في الذاكرة فلا يتمكن من الاستفادة من تلك المثيرات ، أو من تطبيق ما يكون قد تعلمه في مواقف أخرى مشابهة .

وتؤكد الدراسات التى تناولت هذا الموضوع أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون من نقص واضح في قدرتهم على الانتباه والتعلم التمييزى أو القدرة على التمييز وذلك فيما يتعلق بشكل ولون المثيرات المختلفة على سبيل المثال حيث أنهم في الأساس

يجدون صعوبة في استقبالهم للمعلومات المختلفة وذلك بطريقة بسيطة ، ومنظمة ، وسهلة فيقومون بدلاً من ذلك بتجميعها وتصنيفها بشكل غير صحيح مما يؤدي بهم إلى تشتت الانتباه من ناحية ، وإلى عدم القدرة على الاحتفاظ بها من ناحية أخرى ، وبالتالي نسيانها بسهولة، ووجود صعوبة كبيرة في تذكرها حيث لا يتمكنون على أثر ذلك من استخدام وسائط أو وسائل أو استراتيجيات مناسبة تمكنهم من ذلك وهو الأمر الذي يؤكد على وجود قصور في قدرتهم على التذكر. وبالتالي نجد أن القصور في الانتباه يؤدي إلى قصور في الإدراك وهو ما يؤدي بدوره إلى قصور في الذاكرة .

وإذا كانت عملية التذكر كما يشير سعيد العزة (2001) تتضمن ثلاث مراحل رئيسية تتمثل في استقبال المعلومات ، وتخزينها ، ثم استرجاعها فنحن نرى أن المرحلة الأولى منها والتي تتعلق باستقبال المعلومات تتضمن في الواقع استخلاص المعنى من تلك المعلومات ، ثم الانتباه وهو الأمر الذي يؤكد عليه جراى وويدربورن Gray & Wedderburn ونورمان Norman حيث يرون أن الانتباه يحدث بعد استخلاص المعنى من تلك المعلومات التي يتلقاها الفرد . أما المرحلة الثانية وهي التخزين فإنها في الواقع تعتمد بدرجة كبيرة على الإدراك حيث يقوم الفرد بتكوين صورة عقلية معينة للشيء المدرك ترتبط بتلك الحاسة التي تم استقباله بها كأن تكون صورة سمعية أو بصرية مثلاً ، ثم يتم تخزينه على تلك الهيئة وفق استراتيجية معينة حتى يتم استرجاعه وقت الحاجة بنفس الكيفية وذلك عن طريق استراتيجيات مشابهة . ولكن نظراً لوجود مشكلات في استقبال المعلومات المختلفة من جانب هؤلاء الأطفال فضلاً عن قصور في قدرتهم على الانتباه لها ، وتفسيرها في ضوء خبراتهم السابقة ، أو إدراكها فإن ذلك عادة ما يتم بصورة غير مناسبة لا يمكن معها للطفل أن يتمكن من تذكرها وهو الأمر الذي يؤكد على نفس الفكرة التي أشرنا إليها سلفاً من أن القصور في الانتباه يؤدي إلى قصور مماثل في الإدراك يترتب عليه قصور آخر في القدرة على التذكر.

ومن الجدير بالذكر أن قصور الانتباه أو ضعفه لدى هؤلاء الأطفال يرجع إلى عدم قدرتهم على استخلاص المعاني من تلك المثيرات المختلفة التي تنتمي في الواقع إلى

بعد معين وهو ما يؤدي بهم إلى عدم القدرة على التمييز ، وما يترتب عليها من قصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية خاصة ما يتعلق منها بقدرتهم على معرفة الأشكال ، والألوان ، أو حتى معرفة شكل الأرقام ، أو الحروف الهجائية . وفضلاً عن ذلك فهو يجعلهم غير قادرين على الانتباه للأصوات المختلفة ، أو ربطها بالحروف الهجائية مما يؤثر سلباً على الوعي أو الإدراك الفونولوجي أو الوعي بالفونيمات المختلفة من جانبهم فيتعرضون بالتالي إلى قصور في مهاراتهم تلك وهو الأمر الذي يجعلهم أكثر عرضة لخطر صعوبات التعلم اللاحقة .

ويمكننا إذا ما أردنا أن نحد أو نقلل من أوجه القصور العديدة التي يعاني أولئك الأطفال منها وذلك في الانتباه وما يترتب عليه ويرتبط به من عمليات معرفية أخرى أن نتبع بعض الإجراءات ذات الأهمية رغم أنه قد تم استخدامها مع أطفال آخرين ، وإجراؤها على فئة أخرى غير ذوى صعوبات التعلم أو المعرضين لمخاطرها حيث ينبغي علينا في هذا الإطار أن نستفيد مما اقترحه زيمان وهاوس Zeaman & House منذ عام 1963 حينما وجهها الأنظار إلى أن بإمكاننا أن نتبع إجراءات معينة نتمكن على أثرها من الحد من ذلك القصور في الانتباه من جانب الأطفال المتخلفين عقلياً ، وما يمكن أن يترتب عليه من قصور مماثل في الإدراك ، والذاكرة حيث يشير عبد الرحمن سليمان (2001) إلى أنها اقترحا أن نقوم في هذا الصدد بالعديد من الإجراءات في سبيل ذلك من أهمها ما يلي :

- 1 - استخدام أشياء ثلاثية الأبعاد كاللون ، والشكل ، والحجم على سبيل المثال .
- 2 - أن يتم ترتيب المهام من السهل إلى الصعب .
- 3 - أن يتم التركيز على تلك الأبعاد التي تنتمي إلى متغير معين حتى يسهل الانتباه إليها وإدراكها بعد ذلك .
- 4 - تقليل العوامل المشتتة للانتباه .
- 5 - الاهتمام بالألفة بالمشيرات وحدائتها في تعلم التمييز .

ويتفق عادل عبد الله (2003) مع هذا الرأي حيث يشير إلى أنه إذا كان هؤلاء الأطفال يتسمون بانخفاض قدرتهم على الانتباه للمشيرات المختلفة ، أو للبيئة

الاجتماعية المحيطة ، وأنهم عادة ما يعملون على تجنب تلك السلوكيات التي تتطلب تركيزاً ، أو انتباهاً ، أو التي تتطلب إزاحة أو انتقالاً للانتباه مما يترتب عليه عدم قدرتهم على انتقاء بعض المثيرات التي يتعرضون لها ، والتركيز عليها ، وإهمال ماسواها فإنه يجب على المربين أن يقوموا على أثر ذلك بالعديد من الإجراءات التي يكون من شأنها أن تساعد هؤلاء الأطفال على الانتباه للمثيرات المختلفة من أهمها ما يلي :

- 1 - تنظيم المواد والمثيرات التعليمية لتسهيل عملية التعلم لهم .
- 2 - تشجيعهم كي يقوموا بالتركيز على تلك المثيرات المهمة .
- 3 - الإقلال من عدد المثيرات المقدمة .
- 4 - تجاهل المثيرات غير المهمة وذلك بمساعدة المعلم .
- 5 - الإقلال من المثيرات المشتتة .
- 6 - تعزيز المحاولات التي يقوم الطفل بها في سبيل تحقيق الانتباه .
- 7 - الانتقال التدريجي من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيداً .
- 8 - ضرورة الاهتمام بتدريب أولئك الأطفال على تلك المهارات التي تعد ضرورية لكل من الانتباه أولاً ، ثم الإدراك بعد ذلك وهي المهارات التي تتمثل في التعرف على التشابه ، والاختلاف ، والتسلسل ، والتطابق ، والترتيب ، والمقارنة مما يساعدهم بالتالي على إدراك التمييز من جهة ، ويحد من قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية من جهة أخرى لأنها تعمل على تحسين الانتباه من جانبهم .
- 9 - استخدام طرائق واستراتيجيات بسيطة لتنمية مثل هذه المهارات من جانب أولئك الأطفال حتى يمكن أن يتحسن كل من الانتباه والإدراك على الأقل لديهم .

ومما لا شك فيه أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في المهارات بحيث نجد أنه من الصعب عليهم أن يتعرفوا مثلاً على أوجه الشبه والاختلاف التي يمكن أن توجد بين شيئين ، أو شكلين على سبيل المثال ، أو أن يتعرفوا على ذلك التسلسل أو تلك

الخطوات التى يسير مشير معين بموجبها وفى ضوئها . كما أنهم يجدون صعوبة فى تحديد الأشكال التى تتطابق مع غيرها من الأشكال الأخرى وذلك عندما نعرض عليهم بعضاً من هذه الأشكال أو الأشياء فضلاً عن ترتيبها الصحيح بحسب بعد معين كأن يكون ترتيبها مثلاً بحسب الطول ، أو الوزن ، أو درجات اللون ، أو ما إلى ذلك ، أو ترتيب الخطوات اللازمة لأداء مهمة معينة كمهام التركيب على سبيل المثال وذلك كما يتضح من اللعب التركيبى وهو الأمر الذى يجعلهم غير قادرين على إجراء مقارنة معينة رغم بساطتها بين شيئين اثنين أو أكثر لأننا حينما نطلب منهم المقارنة فإنها عادة ما تكون بين شيئين اثنين فى بعد واحد واضح .

وإذا ما كان الطفل يجد صعوبة فى استقبال المعلومات التى تتعلق بمشير معين ، أو الانتباه إلى ذلك المشير ، أو حتى إلى بعد معين من تلك الأبعاد التى قد يتضمنها والتى قد تشير إليها بعض هذه المهارات السالفة فإنه لن يكون قادراً بالطبع على تفسير تلك المعلومات التى يتلقاها فى ضوء خبرته السابقة ، أى أنه لن يكون بالتالى قادراً على إدراكها بصورة صحيحة ، ولن يكون قادراً على أن يقوم بالتمييز بين المثيرات التى تعرض عليه وفقاً لبعد معين واحد فقط أو أكثر . وعلى ذلك فإنه من هذا المنطلق لن يكون قادراً على الاحتفاظ بتلك المعلومات ، وتخزينها ، أو تذكرها عندما تدعو إليها الحاجة . ومن هنا يشير عبد الصبور منصور (2004) إلى أن التمييز بين الأشياء من حيث اللون ، والشكل ، والحجم ، والاتجاه ، وموضع تلك الأشياء وذلك من خلال بعض الألعاب من شأنه أن يساعد الطفل كثيراً فى هذا الإطار وهو ما يعد ضرورياً لمثل هؤلاء الأطفال وجميع أنواع التعلم كالحساب ، والقراءة ، وتكوين المفاهيم على سبيل المثال . وقد يرجع ذلك إلى أن عملية التمييز تعتمد فى الأساس على الحواس الخمس التى يتم عن طريقها استقبال المثيرات المختلفة ، والتى تعتبر من جانب آخر هى وسيلة الطفل لاكتساب المعرفة ، والمهارات ، والخبرات المختلفة التى تساعد فى إشباع حاجاته ، وفى تحقيق توازنه النفسى ، وتكيفه مع تلك البيئة التى يحيا فيها حيث يقوم بإعطاء معانى أو دلالات لهذه الإحساسات فتساعده بالتالى على ذلك . ومن ثم

نلاحظ أنه لا يمكننا أن نضع خطأً فاصلاً بين الانتباه والإدراك وإن كان الإدراك يربط بين العمليات الحسية من جهة ، والعمليات المعرفية من جهة أخرى .

ومن الجدير بالذكر أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات في الإدراك الحسى ، والإدراك الحسى الحركى ، ومشكلات التأزر العام حيث أسفرت نتائج تلك الدراسات التى تم إجراؤها على أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة كما يشير ويلوز (1998) Willows عن أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في الإدراك الحسى البصرى ، أو السمعى ، أو فيهما معاً ، وقد يجد الطفل الذى يعانى من مشكلات في الإدراك الحسى البصرى على سبيل المثال كتلك الصعوبات التى يواجهها فى حل الألغاز المختلفة ، أو فى رؤية وتذكر الأشكال البصرية ، كما أنه قد يميل من ناحية أخرى إلى إبدال الحروف المتشابهة مثل الحروف b , d و p , q ، أما الطفل الذى يعانى من مشكلات في الإدراك السمعى على الجانب الآخر فقد يجد صعوبة فى التمييز بين كلمتين يتم نطقهما بطريقة تكاد تكون واحدة مثل fit و fib ، كما أنه يجد صعوبة أيضاً فى متابعة تلك التعليقات التى يتم إصدارها شفويّاً.

ومن ناحية أخرى فقد لاحظ المعلمون والآباء أيضاً أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يجدون صعوبة فى القيام بتلك الأنشطة الجسمية التى تتضمن المهارات الحركية ، وبالتالي فإنهم عادة ما يصفون مثل هؤلاء الأطفال بأن كلتا قدميهما يسار ، وأن الأصابع العشرة التى تتضمنها يداهما ما هم إلا إبهام أى أنهم يبدوون وكأن لديهم عشرة أصابع إبهام ، بمعنى أن ذلك الوصف الذى يشار إليهم به يصورهم وكأن قدميهما الاثنتين يسار ، وأن أصابع يديهما جميعهم إبهام . وبالتالي فإن مثل هذه المشكلة لا تقتصر على مهارة معينة دون غيرها ، بل إنها فى الواقع تتعلق بجميع المهارات الحركية الدقيقة والعامّة أى الكبيرة . كذلك فإن ما يزيد المشكلة بالنسبة للمهارات الحركية الدقيقة أنها عادة ما تتضمن أو تتطلب التأزر بين الجهازين البصرى والحركى حتى تتم بالشكل الملائم، وبالتالي فإن هؤلاء الأطفال عادة ما يواجهون مشكلات عديدة فى التأزر بشكل عام .

وفضلاً عن ذلك يدرك الآباء والمعلمون جيداً أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات تتعلق بقدرتهم على تذكر مختلف الأشياء التي تصادفهم كالواجبات المنزلية أو المواعيد على سبيل المثال . وغالباً ما نجدهم في واقع الأمر يستغربون في سخط وغضب معلنين أنهم ليس بإمكانهم أن يفهموا ذلك السبب الذي يجعل طفلاً وديعاً ينسى أشياء بمثل هذه السهولة واليسر. كذلك فإن نتائج الدراسات المبكرة التي تم إجراؤها في هذا المجال قد أسفرت عن أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور حقيقى في الذاكرة وهو الأمر الذى يصدق على أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم .

ومن الجدير بالذكر أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون كما يرى سوانسون وساكسى- لى (2001) Swanson & Sachse- Lee من مشكلات من شأنها أن تؤثر على الأقل على نمطين من أنماط الذاكرة هما الذاكرة قصيرة المدى short-term memory STM والذاكرة العاملة working memory WM وتتضمن تلك المشكلات التى تتعلق بالذاكرة قصيرة المدى وجود صعوبة فى تذكر المعلومات المختلفة بعد رؤيتها أو سماعها بفترة قصيرة علماً بأن المهمة التقليدية التى تتعلق بالذاكرة قصيرة المدى تتطلب من الشخص أن يقوم بتكرار قائمة كلمات يتم تقديمها أمامه بصرياً أو شفويّاً . أما المشكلات التى تتعلق بالذاكرة العاملة على الجانب الآخر فتؤثر فى قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات فى ذهنه عندما يقوم فى ذات الوقت بأداء مهمة معرفية أخرى ، ومن ثم فإن محاولة الفرد تذكر عنوان معين عند سماعه لبعض التعليمات التى تتعلق بكيفية الوصول إليه يعد مثلاً على ذلك .

هذا وقد وجد الباحثون أن أحد الأسباب الرئيسية التى تجعل الأطفال ذوي صعوبات التعلم يؤدون بشكل سيء فى مهام الذاكرة إنما يتمثل فى أنهم على العكس من أقرانهم العاديين لا يستخدمون الاستراتيجيات فى سبيل أدائها . فعند تقديم قائمة كلمات مثلاً للأطفال عامة حتى يتذكروها فإن معظمهم سوف يقوم بتكرار الأسماء لأنفسهم ، وسوف يقومون كذلك باستغلال الفئات عن طريق تكرار الكلمات فى مجموعات تتفق مع بعضها ، إلا أن الأمر لن يسير على هذا النحو عند تقديم نفس

المثال للأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث سيكون من غير المحتمل بالنسبة لهم أن يستخدموا مثل هذه الاستراتيجيات تلقائياً نظراً لأن ذلك يعكس أنهم يعانون من مشكلات مختلفة في كل من المعرفة cognition وما وراء المعرفة metacognition .

ويرى ليفى (2003) Levy أن تفكير هؤلاء الأطفال يتوقف في هذه المرحلة العمرية على خبراتهم المادية الحسية مع البيئة وهو الأمر الذى يفرض علينا أن نقوم تعليمهم في ذلك الوقت على الخبرات الحسية نظراً لأن الإدراك اللمسى يعد هو الوسيلة الأساسية للتعلم خلال هذه السنوات . ومن المعروف أن هذا التعلم الحس حركى تكون له آثاره على المعارف عامة ، وتكوين المعرفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يساعدهم على فهم العلاقة بين الجزء والكل بطريقة مادية عيانية وهو الأمر الذى يمثل مجالاً من مجالات الصعوبة النوعية بالنسبة لهم. كما أنه يعمل أيضاً على تنمية مهاراتهم في التفكير ، ويمهد الطريق لنمو مهارات التفكير الناقد والنمو اللغوى من جانبهم . ونظراً لأنهم يتعرضون خلال هذه المرحلة المبكرة من نموهم لخبرات غير مناسبة من التكامل الحس حركى فإن ذلك من شأنه أن يؤثر سلباً على تعلمهم اللاحق ، وأسلوبهم في التفكير ، وحل المشكلات .

ونظراً لأنهم يكونوا كما يشير عادل عبد الله (2005 - أ) في المرحلة الفرعية الأولى (مرحلة ما قبل الفكر الإدراكى) preconceptual thought من المرحلة الثانية (مرحلة ما قبل العمليات) preoperations من مراحل نموهم العقلى المعرفى كما حددها بياجيه Piaget فإنهم يعتمدون بذلك على ما أطلق عليه بياجيه العمليات وهى قدرة الفرد على إعمال فكره في البيئة المحيطة به حيث يمكنهم أن يقوموا آنذاك ببعض العمليات العقلية الخاصة بالأشياء الملموسة كأن يغيروا من شكلها ، أو يقوموا بتنظيمها ، أو إعادة تنظيمها على سبيل المثال ، أو يجروا عليها بعض العمليات المعرفية المختلفة ، أو يستخدموا الطرق غير المباشرة، والاستراتيجيات المختلفة في سبيل تجهيز المعلومات ، ومعالجة المعلومات من العالم الخارجى ، وحل المشكلات . وهذا يعنى أن سلوك أطفال الروضة عامة يحدث في غالبيته ويتم تنظيمه في إطار الصور العقلية أو المخططات الإجمالية وخاصة ما يتعلق منها بمرحلة ما قبل العمليات . إلا أنه من

الملاحظ بالنسبة لتلك الصور الإجمالية أو العقلية التي عادة ما تتكون لدى غالبية أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أنها غالباً ما تكون صوراً إجمالية حس حركية على الرغم من أن بعضها قد يكون رمزياً وهو ما يعنى أن بعض هذه الصور الإجمالية إنما يتعلق في الواقع بمرحلة ما قبل العمليات .

وعلى هذا الأساس فإنهم قد يتعرضون للعديد من المشكلات التي تتعلق بالانتباه، أو الإدراك ، أو حتى الذاكرة . ويرى عادل عبد الله (2005- ج) أن الصعوبات التي تتعلق بالانتباه تعنى من هذا المنطلق عدم قدرة الطفل على أن يستمر في تركيزه على مثير معين لفترة محددة وذلك بسبب أحد السببين التاليين أو كليهما والذي يتمثل أولهما في عدم قدرته على انتقاء ذلك المثير والتركيز عليه لفترة زمنية محددة تتطلبها المهمة المستهدفة أو النشاط الذي يجب عليه أن يقوم به أو يؤديه ، بينما يتمثل السبب الثاني في وجود نشاط حركي مفرط لديه . وبالتالي يترتب عليها ظهور العديد من السلوكيات لدى الطفل مثل شروذ الذهن ، وتشتت الانتباه أثناء الاستماع أو المشاهدة ، أو غيرها، وعدم القدرة على التركيز فيما يقال أو يحدث أمام الطفل وعدم الاستجابة للمثيرات البيئية المختلفة ، والخمول والكسل، والنشاط المفرط والاندفاعية، وعدم القدرة على الاستمرار في أداء المهام المختلفة أو استكمالها ، والانسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية ، وصعوبة الاستمرار في أنشطة اللعب ، وقصر مدى الانتباه ، وعدم القدرة على الانتباه لتسلسل المثير أو المثيرات التي يتم عرضها أمامه.

ونظراً لعدم قدرته على أن يقوم بالتركيز على ذلك المثير فإنه لا يتمكن بالتالي من مقاومة التشتت الذي يترتب على ذلك وهو الأمر الذي يعد سابقاً على الإدراك ، وشرطاً له ، ومتطلباً من تلك المتطلبات الضرورية في سبيل حدوثه وهو الأمر الذي يؤثر سلباً بالقطع على عملية التعلم من جانب مثل هذا الطفل حيث يكون سبباً في تعرضه لمثل هذه الصعوبات الخاصة بالإدراك والتي يمكن أن تحول دون تعلمه بالشكل المنشود ومن أهمها أنه عادة ما يعاني من صعوبة في تنظيم المثيرات البصرية ، أو تفسيرها ، أو القيام بالتمييز البصري ، أو التذكر البصري ، ولذلك فهو عادة ما يعكس الحروف عند كتابتها ، ويخطئ في كتابة الأرقام حيث يكتبها معكوسة ،

ويصعب عليه إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المثيرات المختلفة ، وغالباً ما يخلط بين الحروف المتشابهة ، كما أنه عادة ما يصعب عليه إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ مما يجعله يخطأ في القراءة ولا يتمكن من التمييز بين الأشكال الهندسية المختلفة . كما أنه يواجه من جانب آخر مشكلات عديدة في تنظيم المثيرات السمعية ، وتفسيرها ، ويكون غير قادر على التمييز السمعي ، أو التابع أو التسلسل السمعي ، أو اتباع سلسلة من التعليمات . كذلك فهو يجد صعوبة في الإدراك الحركي أو التناسق العام ، ويعانى من مشكلات تتعلق بتآزر أعضاء الجسم أثناء الحركة ، ويجد صعوبة في تحقيق التآزر بين العين واليد أثناء الكتابة ، ويجد مشكلة في تحقيق التناسق والتآزر البصري الحركي السمعي . وفضلاً عن ذلك فإن مثل هذه الصعوبات حينما تظهر لدى الطفل عادة ما تؤدي إلى صعوبات تتعلق بالذاكرة إذ نجد على أثر ذلك العديد من السلوكيات التي تدل على صعوبات الذاكرة بين أطفال الروضة والتي تعد بمثابة مؤشرات لتلك الصعوبات ، ومن ثم ينبغي الاهتمام بها ، والالتفات إليها ، وتحديد ما بدقة . ومن أهم هذه السلوكيات معاناة الطفل من مشكلات في الذاكرة السمعية ، أو البصرية ، أو اللمسية ، أو الحركية ، ووجود صعوبة في استقبال المعلومات ، أو تفسيرها ، أو تشفيرها . كما أنه عادة ما يواجه مشكلة في تخزين المعلومات التي يخبرها ، ويجد صعوبة في استرجاع المعلومات المختلفة ، ويكون غير قادر على تذكر ما يقال أمامه ، أو يوجه إليه ، أو تذكر أسماء الصور والأشكال المختلفة ، أو الحروف الهجائية ، أو تذكر بعض الأحداث القريبة التي وقعت أمامه ، أو تذكر الألعاب ، أو التعليمات أو التوجيهات الخاصة بلعبة معينة .

ويشير ليفي (2003) Levy أيضاً إلى أنهم يجدون صعوبة في تنظيم البيئة بما تضمه من مثيرات مختلفة ، وتفسيرها في ضوء ما لديهم من خبرات مما ينتج عنه تشوهات في الإدراك من جانبهم وهو ما يؤثر سلباً في قدرتهم على تشفير ، ومعالجة ، واسترجاع المعلومات المختلفة أى يؤثر سلباً على ذاكرتهم . وإذا كان المدخل الحسي عندما يكون مزوداً بوصف أو تفسير لفظي له يساعد الأطفال بمرحلة ما قبل العمليات على تكوين الصور العقلية أو الإجمالية فإن مثل هذه الصور العقلية تعتبر بمثابة مخزون أو

بنك للذاكرة يربط بين خبرات الطفل الماضية والحالية مما يحقق الاستفادة منها حيث أنه كلما كانت تلك الصور العقلية أكثر دقة وتفصيلاً كان تذكرها اللاحق من جانبه أفضل بكثير نظراً لأن الذاكرة تقوم على الدمج بين قدرته على استقبال المعلومات الجديدة وقدرته على إحداث التكامل بين هذه المعلومات وغيرها مما يكون موجوداً لديه بالفعل . ولكي يقوم الطفل بتخزين المعلومات فإنه يجب أن يجعل لها معنى معيناً في إطار شبكة محددة من الأفكار ، ثم يحدد ما إذا كان سيتم تخزين مثل هذه المعلومات في الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه من جانب الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث تصادفهم مشكلات كثيرة وشديدة تتعلق بالذاكرة ، بل وهناك صعوبات أخرى قبل ذلك تتعلق بالإدراك ، والانتباه. ومن ثم فإنهم يظلون خلال هذه المرحلة العمرية في إطار التناول الحس حركي للمثيرات المختلفة .

وفضلاً عن ذلك فإننا نلاحظ مع هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (2003) أن ما يديه الأطفال ذوو صعوبات التعلم في استخدام الاستراتيجيات المختلفة في مهام الذاكرة إنما يدل أيضاً على أنهم يعانون من مشكلات مختلفة في المعرفة. والمعرفة cognition بشكل عام هي مصطلح واسع يغطي العديد من الجوانب المختلفة للتفكير وحل المشكلات . أما هؤلاء الأطفال فإنهم عادة ما يبدون تفكيراً غير منظم يؤدي إلى حدوث مشكلات في تخطيط وتنظيم حياتهم سواء في المدرسة أو في المنزل. وإلى جانب ذلك فإنهم يعانون أيضاً من مشكلات ترتبط بها وراء المعرفة. ومن المعروف أن المشكلات التي تتعلق بها وراء المعرفة metacognition ترتبط بشكل وثيق كما يرى بتلر (1998) Butler بتلك المشكلات المعرفية المختلفة والمتعددة التي يعاني منها أولئك الأطفال ذوو صعوبات التعلم. كما أن ما وراء المعرفة تتضمن على الأقل ثلاثة مكونات تتمثل فيما يلي:

- 1 - القدرة على إدراك المتطلبات اللازمة لأداء مهمة معينة .
- 2 - القدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة وتنفيذها
- 3 - القدرة على مراقبة الأداء وضبطه وإجراء التعديلات اللازمة فيه حتى يتم أداء المهمة المطلوبة في النهاية .

وبالنسبة للمكون الأول وهو القدرة على إدراك المتطلبات اللازمة لأداء المهمة فإن الواقع يشهد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عادة ما يعانون من مشكلات تتعلق بحكمهم على مدى صعوبة تلك المهام التي يمكن أن تعرض عليهم ، فقد يقدمون مثلاً على قراءة معلومات فنية بنفس مستوى الاهتمام الذي يبذونه عندما يقدمون على موضوع آخر يقرأونه للمتعة . أما المكون الثاني والذي يتمثل في القدرة على اختيار الاستراتيجيات المناسبة وعلى القيام بتنفيذها فإنه يشهد هو الآخر مشكلات معينة من جانب أولئك الأطفال ، ومن أمثلتها أننا حينما نسأل الواحد منهم عن تلك الكيفية التي يتذكر بموجبها أن يأخذ واجبه المنزلي معه إلى المدرسة في الصباح فإنه هو أو غيره من أقرانه هؤلاء لا يذكر أنه يقوم بذلك من خلال استراتيجية معينة كأن يكتب أو يقوم بتدوين ملحوظة معينة مثلاً حتى يتذكر القيام بذلك ، أو أنه يقوم بوضع واجبه هذا بجوار باب الشقة كي يأخذه معه عند خروجه من الشقة ولا ينساه . ومن الملاحظ أنهم يختلفون بذلك عن الأفراد العاديين في هذا الجانب حيث يقوم الأفراد العاديون بذلك عن طريق تطبيق استراتيجية معينة . وكذلك الحال بالنسبة للمكون الثالث وهو القدرة على ضبط الأداء وإجراء بعض التعديلات اللازمة عليه حتى يؤدي في النهاية إلى أداء المهمة المطلوبة وهو ما يعرف بالاستيعاب أو ضبط الاستيعاب فإنه يشهد هو الآخر قصوراً من جانب الأطفال ذوي صعوبات التعلم . ويشير ضبط الاستيعاب إلى تلك القدرات التي يستخدمها الفرد عندما يقوم بقراءة مادة معينة على هيئة نص مكتوب ، ويحاول أن يقوم باستيعابها . ومن الملاحظ في هذا المضمار أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة على سبيل المثال يواجهون مشكلات عديدة تتعلق بهذا المكون حيث أنهم ما لم يتمكنوا من فهم ما يقرأونه - وهو الواقع - فإنهم لن يتمكنوا من إدراكه . إلا أن أولئك الأفراد الذين يمكنهم أن يقرأوا بشكل جيد يكون بوسعهم أن يدركوا ما يقرأون ، وأن يقوموا بعمل المواءمات المطلوبة كإبطاء معدل القراءة مثلاً ، أو قراءة بعض القطع الصعبة ، وإلى جانب ذلك فإن الأطفال ذوي صعوبات القراءة أو الذين يواجهون مشكلات في القراءة يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهم أن يجدوا العديد من المشكلات أيضاً في الأفكار الرئيسية التي تتضمنها فقرة معينة أو مجموعة من الفقرات.

المصطلحات

- الانتباه : attention

يعرفه عادل عبد الله (2005 - ج) بأنه قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة كبيرة من المثيرات والإحساسات المتنوعة التي يتعرض الفرد لها كالمثيرات السمعية ، والبصرية ، واللمسية ، وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة التي يصادفها ، والتركيز عليها للمدة الزمنية التي تتطلبها تلك المثيرات، والاستجابة لها .

- الإدراك : perception

يعد الإدراك هو قدرة الفرد على القيام بتنظيم تلك المثيرات المختلفة التي سبق له انتقاؤها ، والتركيز عليها ، والانتباه لها ، وبالتالي فهو عملية عقلية تالية للانتباه ، ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنياً في إطار ما يكون قد مر به من خبرات سابقة ، والتعرف عليها ، وتمييزها وهو الأمر الذي يمكنه من إعطائها معانيها الصحيحة ودلالاتها المعرفية المختلفة .

- الذاكرة : memory

تعتبر الذاكرة بمثابة القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد وخبره من معلومات ومواقف وخبرات وأحداث مختلفة ومتعددة وغيرها ، ثم القيام باستدعائه جزئياً (التعرف recognition) أو كلياً (الاستدعاء recall) وقت الحاجة إليه سواء تم ذلك بصورة متسلسلة أو بصورة حرة .

وهناك أنواع مختلفة للذاكرة من أهمها ما يلي :

أ- الذاكرة قصيرة المدى : short- term memory

تعمل هذه الذاكرة على الإدراك والتفسير الحسي لتلك الأحداث التي تستقبلها الحواس ، ويتم الاحتفاظ بها لفترة قصيرة قد تكون ثوان معدودات على ألا يزيد عدد العناصر المكونة لها عن خمسة أو ستة عناصر إذ أن سعة هذه الذاكرة تعد محدودة ،

ولكن هذه العناصر يمكن أن تزيد وفقاً لما يمكن أن يوجد بينها من تماثل . ويعد سماع الفرد لقائمة ببعض الأسماء أو المفردات أو الأرقام ثم قيامه بترديدها مثلاً جيداً لذلك .

ب- الذاكرة طويلة المدى : long- term memory

تعد هذه الذاكرة ذات سعة غير محدودة حيث أنها تعتبر بمثابة مخزن دائم للمعلومات . ويمكن أن تنتقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى عندما يريد الفرد أن يحتفظ بتلك المعلومات لفترة طويلة .

هذا ويمكن النظر إلى كل من هذه العمليات إجرائياً في الدراسة الراهنة على أنها تلك الدرجة التي يحصل الطفل عليها في الاختبار المستخدم لهذا الغرض أو ذاك.

- صعوبات التعلم: Learning Disabilities LD

سوف يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman والذي ينص على أن :

« صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، كما أنها قد تحدث في أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي ، والإدراك الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم » .

المهارات قبل الأكاديمية : preacademic skills

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك

السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى .

- قصور المهارات قبل الأكاديمية :

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً فى الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى كل مهارة من هذه المهارات والتى تقل عادة عن 50% من درجة المهارة فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية للمجموعة التى تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم فى القراءة والكتابة ، وتقل عن هذه النسبة فى مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال للمجموعة التى تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم فى الحساب .

- أطفال الروضة : kindergarteners

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم فى الدراسة الراهنة أطفال الصف الثانى بالروضة KG-11 وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة قياساً بأقرانهم العاديين وذلك فى كل من الانتباه، والإدراك ، والذاكرة حيث تمثل تلك العمليات الأساس الذى يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم من ناحية ، كما أنه يمثل الأساس الذى يقوم عليه تعلمهم اللاحق من ناحية أخرى وهو الأمر الذى يجب أن يتم الالتفات بشدة إليه فى برامج التدخل المبكر ، وفضلاً عن ذلك فهى تهدف أيضاً إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بهذا القصور وتلك الصعوبات اللاحقة من خلال درجاتهم فى العمليات العقلية موضوع هذه الدراسة وذلك عن طريق التعرف على تلك الدرجة التى يمكن لهذه العمليات أن

تفسرها من تباين درجة المهارات قبل الأكاديمية والتي تعد مسئولة عنها ، وتحديد أفضل فئة نوعية منتقاة من هذه العمليات يمكنها تفسير تباين درجاتهم في تلك المهارات ، ثم التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معينة لتلك العمليات بالنسبة للمهارات قبل الأكاديمية من جانبهم بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك العمليات بحسب تأثيرها فيما يمكن أن يتعرض له هؤلاء الأطفال من قصور في تلك المهارات .

مشكلة الدراسة

تحدد مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات التالية :

- 1- هل توجد فروق في مستوى الانتباه بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية؟
- 2- هل توجد فروق في مستوى الإدراك بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، أو الأشكال كمهارات قبل أكاديمية؟
- 3 - هل توجد فروق في مستوى الذاكرة (قصيرة وطويلة المدى) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، أو الأشكال كمهارات قبل أكاديمية؟
- 4 - هل توجد فروق في مستوى كل من الانتباه والإدراك ، والذاكرة بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو أقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟

5 - هل توجد علاقة بين مستوى الانتباه والإدراك والذاكرة كما يتضح من درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟

6 - هل يمكن التنبؤ بمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين، أو ممن يعانون من قصور في تلك المهارات بشقيها الموضحين في هذه الدراسة من درجاتهم في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة كعمليات معرفية أساسية؟

7- هل توجد فئة نوعية محددة من العمليات المعرفية موضوع الدراسة الراهنة (الانتباه الإدراك - الذاكرة) أفضل من غيرها في التنبؤ بالمهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين أو ممن لديهم قصور في مثل هذه المهارات بشقيها المشار إليهما في الدراسة الراهنة ؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

1- أن العمليات المعرفية المختلفة يجب أن تحكم ما يتم تقديمه للأطفال من أنشطة ومهام تعليمية ، أى أنها تعتبر هى الأساس الذى يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم .

2- أن المستوى الذى يديه هؤلاء الأطفال في مثل هذه العمليات ينبغى أن يمثل الأساس الذى يجب أن يقوم عليه أى تعلم لاحق يتم تقديمه لهم .

3- أن الخطة التربوية الفردية التى يتم اختيارها ، وتصميمها ، وتقديمها هؤلاء الأطفال ممن يتعرضون لمخاطر أى نمط من أنماط صعوبات التعلم يجب أن تعتمد فى أساسها على تلك العمليات ، وأن تراعيها ، وتعمل على تنميتها حتى تتحقق الاستفادة مما يتم تقديمه لهم من أنشطة ومهام مختلفة .

4 - أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم بشكل فاعل في تطوير خطة التعليم الفردية التى يتم من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة ، والخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لا تتفاقم حالته وهو ما يمكن أن يساعد فى زيادة مستوى التحصيل اللاحق لهؤلاء الأطفال عن طريق تأهيلهم لذلك.

5 - أن المهارات قبل الأكاديمية المختلفة تعد بمثابة أفضل المؤشرات التى يمكن أن تدل على مستوى التعلم الأكاديمى اللاحق بالنسبة للطفل ، كما تعد أيضاً هى أفضل مؤشر للدلالة على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يمكن أن يتعرض الطفل لها .

6 - أن التعرف على مستوى أداء أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم فى العمليات المعرفية المختلفة يسهم فى الاكتشاف المبكر لذوى صعوبات التعلم، وتقديم الخدمات اللازمة لهم حتى لا تزداد حالتهم سوءاً .

7 - أنه يمكن من خلال هذه الدراسة المساهمة فى تحديد الإجراءات اللازمة لتنمية مستوى أداء هؤلاء الأطفال فى مثل هذه العمليات مما يمكن معه أن نحد من تلك الآثار السلبية التى يمكن أن تترتب على ذلك القصور من جانبهم .

8 - ندرة الدراسات التى أجريت فى مصر بل وفى البيئة العربية فى هذا الإطار على هذه الفئة فى هذه السن الصغيرة والتى تناولت مثل هذه المهارات وتلك العمليات المعرفية .

الدراسات السابقة

أجرى عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان (2005) دراسة بهدف الكشف عن القصور فى بعض المهارات قبل الأكاديمية التى تتمثل فى التعرف على الأرقام، والحروف ، والأشكال ، والألوان ، والوعى أو الإدراك الفونولوجى للكلمات كمؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يعانى الطفل منها ، والتى تعد أكثر ارتباطاً بالفشل فى المدرسة . وتم تعريف قصور هذه المهارات إجرائياً بأنه انخفاض الدرجة التى يحصل عليها الطفل عن 50% من درجة المهارة، أو من الدرجة

الكلية لتلك المهارات . وضمت العينة مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثاني بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية قوامها 353 طفلاً (181 طفلاً ، 172 طفلاً). وانتهى الأمر إلى تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد 12 ولداً ، 8 بنات. وبعد استخدام مكعبات مختلفة تتضمن الأرقام، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف أسفرت تلك الدراسة عن أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى 13.60% يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة 13.03%، ثم يأتي القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة 11.62% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93%، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 5.95%. فضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ 5.67% . كما يختلف ترتيب القصور في تلك المهارات بدلالة جنس الطفل حيث يأتي القصور بالنسبة للبنين في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المقدمة بنسبة 16.02% ، يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة 13.81% ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 11.05% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة 9.39%، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 7.18% . وبلغت نسبة انتشار هذا القصور بين البنين 6.63% . أما بالنسبة للبنات فإن الترتيب يختلف عن ذلك بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في المقدمة بنسبة 13.37% يليه القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 12.21% بينما يأتي القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثة بنسبة 9.88% ، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 6.40% ، ويأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة 4.65% . ووصلت نسبة انتشار القصور في المهارات بين الإناث 4.65% . كذلك فإنه لا توجد فروق دالة بين

متوسطات رتب درجات البنين والبنات فى كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية .

وأجرى عادل عبد الله (2005-أ) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين فى ضوء نظرية النمو العقلى المعرفى عند جان بياجيه Piaget, J. . كما تهدف أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى نموهم العقلى المعرفى وهو ما يمكن أن يحكم ما يتم تقديمه لهم من تدخلات مختلفة . وتألفت عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية (ن=30) ، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة هى الأخرى عشرة أطفال من العاديين . وقد روعى أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم ، وألا يعانون أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أى إعاقة عقلية ، أو حسية ، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات فى العمر الزمنى ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط . وضمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة ، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (من إعدادة) ، واختبار المسح النيورولوجى السريع ، واستمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية ، واختبار النمو العقلى للأطفال (من إعدادة) . وأسفرت النتائج التى كشفت عنها هذه الدراسة عما يلى :

1 - أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار النمو العقلي المعرفي دالة عند 0.01.

2 - وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة (العاديين) من ناحية وكل من المجموعتين الأولى (قصور مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف) والثانية (قصور مهارات التعرف على الأرقام ، والأشكال) كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين .

3 - أن الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى النمو العقلي لم تكن ذات دلالة إحصائية وهو ما يعنى عدم وجود فروق دالة بينهما في مستوى النمو العقلي .

4 - بالرجوع إلى متوسطات درجات كل مجموعة ودلالات هذه الدرجات كما يتضح من إجراءات تصحيح الاستجابات ، وتوزيع المفحوصين على مراحل النمو العقلي يتضح أن أطفال المجموعة الأولى، وأطفال المجموعة الثانية يعدون وفقاً لذلك في المرحلة الفرعية الأولى (ما قبل الفكر الإدراكي) preconceptual thought من المرحلة الثانية من تلك المراحل التي حددها بياجيه Piaget ، للنمو العقلي المعرفي والتي تعرف بمرحلة ما قبل العمليات preoperations ، أما أطفال المجموعة الثالثة وهم الأطفال العاديون فإنهم وفقاً لمتوسطات درجاتهم في الاختبار يعدون في المرحلة الفرعية الثانية (مرحلة التفكير الحدسي) intuitive thought من المرحلة الثانية .

ومن جهة أخرى تحاول دراسة سوانسون وآخرين (Swanson et.al. 2004) أن تحدد تلك الدرجة التي يمكن بها للمكونات الفونولوجية والتطبيقية للذاكرة أن تعكس قدرات لغوية معينة في التحصيل القرائي. ومن ثم قامت بالتأكد مما إذا كانت عمليات الذاكرة لدى عينة ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تلعب دوراً رئيسياً في اكتساب اللغة الثانية ، ومما إذا كان التعرض لمخاطر صعوبة القراءة في الصف الأول يمكنها التنبؤ بالأداء القرائي للطفل أو مستواه في القراءة في الصف الثاني أم لا. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مستوى الأداء في اللغة الأسبانية فيما

يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى في الصف الأول يمكنه التنبؤ بالمهارات الأساسية في القراءة بالنسبة للغة الأسبانية ، والفهم القرائي للغة ذاتها بالصف الثاني بينما يمكن لمستوى الأداء في اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى بالصف الأول التنبؤ بمعدل المفردات اللغوية الإنجليزية ، والفهم القرائي للغة الإنجليزية بالصف الثاني . كما اختلف أداء الأطفال الذين كانوا معرضين لمخاطر صعوبات القراءة عندما كانوا بالصف الأول عن أداء أقرانهم عندما وصلوا إلى الصف الثاني وذلك على مقاييس القراءة بكل من اللغة الأسبانية والإنجليزية في حين اقتصرت أوجه القصور في الذاكرة من جانبهم على الذاكرة قصيرة المدى للغة الأسبانية إلى جانب الذاكرة العاملة أيضاً .

وقد أجرت باربارا لوينزال (Lowenthal, B. (2002) دراسة على 571 طفلاً بالروضة لتحديد أهم الخصائص المميزة لأولئك الأطفال الذين يتوقع منهم أن يعانون من مشكلات في التعلم أو بالأحرى من صعوبات في التعلم عندما يلتحقون بالمدرسة. ووجدت أن هناك خصائص ترتبط بالجانب الاجتماعي -الانفعالي، وخصائص ترتبط بالجانب التكيفي ، والجانب الحركي، والتواصل ، والجانب المعرفي وحددت أهم الخصائص المميزة لصعوبات التعلم أو الدالة عليها في مرحلة الروضة في وجود نشاط مفرط لا يتناسب مع العمر الزمني للطفل ، والاندفاعية ، والتشتت ، وعدم الانتباه ، وعدم القدرة على التحكم في الحفزات المختلفة ، وعدم التنظيم، والتأخر في اكتساب اللغة والتخاطب ، وتأخر التناول السمعي للمثيرات ، ووجود صعوبة في التناول البصري للمثيرات، وتأخر أو قصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى ، ووجود مشكلات اجتماعية - انفعالية لدى الطفل ، ووجود صعوبة في القيام بالمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة . وفي رأينا أن هذه الخصائص تضم كلاً من أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية وصعوبات التعلم النهائية .

هذا وقد عملت دراسة جروبيكر وديليسي (Grobeck&De Lisi (2000 على مقارنة القدرات المكانية والهندسية لعينة ضمت مجموعتين من الأطفال وتألفت الأولى من 35 طفلاً من ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين 5 - 13 سنة ،

وتألفت الثانية من 94 طفلاً من العاديين بعد مجانستهما في نسبة الذكاء والعمر الزمني، وكان من أهم ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بالعمليات المعرفية وجود فروق دالة بين هاتين المجموعتين في الأداء على المهام المستخدمة وهو ما يعكس مستوى تلك القدرات لديهم إذ اتضح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدوون تأخراً نهائياً دالاً في مستوى الإدراك المكاني عامة وليس في القدرة على الإدراك البصري فقط وما يتعلق بها من مهارات . وفي دراسة جيري وآخرين (Geary et.al. (2000 تمت مقارنة أداء أطفال الصفين الأول والثاني من العاديين على بعض المهام السيكمومترية التي تضمنت مهاماً للذاكرة ، وأخرى للتعرف على مدى سهولة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى وذلك مع أداء أقرانهم ذوي صعوبات التعلم في الحساب أو القراءة أو كليهما الذين يتجانسون معهم في معدل الذكاء العادي ، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في الأداء على تلك المهام عامة لصالح الأطفال العاديين حيث اتضح وجود بعض أنماط القصور المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأوضحت نتائج الدراسة التي أجراها باسنجر وآخرون (Passenger et. al. (2000 على 115 طفلاً بالروضة أن هناك علاقة بين الإدراك الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية وبين قدرة هؤلاء الأطفال على القراءة المبكرة والهجاء المبكر وذلك خلال العام الأول من المدرسة الابتدائية ، كما أن للإدراك الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية إسهاماً قوياً في القراءة المبكرة والتهجي المبكر من جانب مثل هؤلاء الأطفال حيث يحدث تغير كفي في الذاكرة الفونولوجية خلال الصف الأول الابتدائي ، ومن ثم فإن المستوى الفونولوجي لطفل الروضة سواء بالنسبة للإدراك أو للذاكرة ينبىء بمستواه اللاحق في القراءة .

ومن جانب آخر فقد وجدت تيريزا إسكوبيدو ومرجريت ألان (Escobedo, T. (1999 & Allen, M. عند تحليل 131 تخطيطاً ورسمياً باستخدام الكمبيوتر قام بها أربعة أطفال بالروضة نصفهم من البنين والنصف الآخر من البنات وذلك على مدى ثمانية أسابيع بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها ساعة ونصف أن 80.9% منها كانت

عبارة عن رسوم ، بينما كان حولى 19.1% منها عبارة عن كتابة. وقد تضمنت تلك الرسوم وذلك التخطيط رموزاً لكلمات وذلك بنسبة 9.1% كما تضمنت حروفاً هجائية بنسبة 33.3% ، والحروف الممثلة لاسم الطفل بنسبة 42.4% ، والتهجى الخاص بالإملاء بنسبة 9.1%. ولم توجد فروق بين الجنسين فى ذلك ، ولا بين الرسوم ذات الخلفية الملونة أو غير الملونة . ويعبر ذلك بالطبع عن بعض القدرات التى تتعلق بالذاكرة لديهم فضلاً عن الإدراك البصرى .

وقام هايسميث (Highsmith 1997) بتقديم برنامج كمبيوتر للاطفال من سن 2 - 6 سنوات يسمح لهم بالتعلم من خلال اللعب، ويعمل على تنمية مهاراتهم البصرية والسمعية التى تؤثر على اهتماماتهم ، ويتألف البرنامج من 12 جلسة تصل الواحدة منها إلى أسبوع . وتتناول تلك الجلسات معرفة الكلمات ، ومقارنة الصفات، والألوان ، والأرقام ، والقيام بالعد ، وإدراك الأعداد ، وإدراك الأشكال ، ومعرفة الحروف، والإدراك الجيد للحروف ، والأصوات والقراءة، والتحدث. وأوضحت النتائج حدوث تحسن فى هذه المهارات التى تعد بمثابة المهارات قبل الأكاديمية لدى هؤلاء الأطفال .

وتضمنت الدراسة التى أجرتها كاترين سوفيان (Sophian, C. 1995) ثلاث تجارب هدفت إلى التعرف على تلك العلاقة النهائية بين قيام الطفل بالعد وإدراكه لثبات العدد وذلك لدى عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم والعاديين موزعين على مجموعتين قوام كل منهما 20 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 3 - 6 سنوات. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين فى متغيرى الدراسة لصالح الأطفال العاديين ، ووجود علاقة إيجابية بين المتغيرين لدى المجموعتين ، وأن الأطفال الأكبر سناً كانوا هم الأقدر على إدراك ثبات العدد ، وكان الأطفال الأصغر سناً يفهمون الجوانب العلائقية فى العدد وخاصة بالنسبة للأطفال العاديين . وهدفت دراسة بابادوبولس ومولكاهاى (Papadopoulos & Mulcahy 1995) إلى التعرف على بعض الأمور من أهمها التعرف على اتجاهات مجموعة من أطفال الروضة العاديين قوامها 12 طفلاً ومجموعة أخرى من أطفال الصف الثالث تتضمن نفس العدد من الأطفال نحو أقرانهم من نفس العمر الزمنى من ذوى صعوبات التعلم الخاصة .

وبعد استخدام مجموعة من المقاييس الكيفية أوضحت النتائج أن أطفال الروضة كانوا هم الأكثر تقبلاً لهم رغم ما يوجد بينهم من فروق دالة في الانتباه والإدراك والذاكرة .

هذا وقد كشفت دراسة كارولين لي وجون أوبرزوت Lee, C. & Obrzut, J. (1994) التي تم إجراؤها على عينة من الأطفال قوامها 30 طفلاً بالصفوف من الثاني إلى السادس من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك بهدف التعرف على قدرتهم على التصنيف التجميعي ، واستخدام الترابطات المتكررة كخصائص مميزة للذاكرة السيمانتية semantic أي القائمة على معنى الكلمات عن وجود قصور في قدرة هؤلاء الأطفال على التصنيف وفي قدرتهم على التذكر ، وأنهم حينما يستخدمون قوائم للكلمات ذات المعنى ، ويرتبونها وفقاً لذلك فإن هذا يصبح من شأنه بطبيعة الحال أن يؤدي إلى تسهيل حدوث التعلم من جانبهم .

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق لتلك الدراسات أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يتأخرون عن أقرانهم العاديين في مستوى النمو المعرفي وهو الأمر الذي يترك أثراً واضحاً على قيامهم بالعمليات المعرفية المختلفة (عادل عبد الله 2005 - أ) وأنهم يتسمون بقصور في الانتباه ، والإدراك (Papadopolos & Mulcahy, 1995) وخصوصاً تناول البصري والسمعي للمثيرات، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى (Lowenthal, 2002) فضلاً عن قصور في مستوى الإدراك عامة (Grobecke & De Lisi, 2000) وفي مهام الذاكرة أو استرجاع المعلومات المختلفة من الذاكرة طويلة المدى (Geary et.al. 2000) ، كما أن القصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى الذي يتعرض له هؤلاء الأطفال من شأنه أن يؤثر سلباً وذلك على الأقل بدرجة كبيرة إلى حد ما على بعض المهارات قبل الأكاديمية من جانبهم (Swanson et.al. 2004, Passenger et.al, 2000; Lee & Obrzut, 1994). كما أنه لا توجد دراسات عربية في حدود علمنا تطرقت إلى هذا الموضوع وهو الأمر الذي يضيف الكثير إلى أهميته .

الفروض

صيغت الفروض التالية لتكون إجابات محتملة لما أثير في مشكلة الدراسة من تساؤلات .

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتباه بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين .

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدراك بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين .

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذاكرة (قصيرة وطويلة المدى) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين .

4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الانتباه، والإدراك، والذاكرة بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية، أو أقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية .

5- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الانتباه والإدراك والذاكرة كما يتضح من درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على

الحروف الهجائية وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية .

6 - تنبؤ درجات أطفال الروضة العاديين ، أو ممن يعانون من قصور المهارات قبل الأكاديمية بشقيها الموضحين في هذه الدراسة في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة كعمليات معرفية أساسية بمستوى قصور تلك المهارات المشار إليها .

7 - لا توجد فئة نوعية محددة من العمليات المعرفية موضوع الدراسة الراهنة (الانتباه - الإدراك - الذاكرة) أفضل من غيرها في التنبؤ بقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين ، أو ممن لديهم قصور في مثل هذه المهارات بشقيها المشار إليهما .

خطه الدراسة وإجراءاتها

أولاً : العينة :

تتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG - II بمحافظة الشرقية (ن=30) ، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة عشرة أطفال من العاديين (جدول 1 ، 2) . وقد روعي أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم ، وألا يعاني أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أي إعاقة عقلية ، أو حسية ، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات (الجدول 3-8) وذلك في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط .

جدول (1) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال- واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي (ن=1=2=3=10)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	ك	كا ²	د.ح	هـ H	الدلالة
الأولى	20.35	203.5	4141.225	19.447	2	19.361	0.01
الثانية	20.65	206.5	4264.225				
الثالثة	5.50	55.0	302.500				

حيث:

المجموعة الأولى هي من يعانى أعضاؤها من قصور في مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والمجموعة الثانية هي من يعانى أعضاؤها من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال، أما المجموعة الثالثة فهي التى تضم الأطفال العاديين . وسوف نسير على ذلك على امتداد هذه الدراسة . ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار المسح النيورولوجي دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالى اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (2) قيم U, W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي (ن=1=2=3=10)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
الأولى	10.35	103.50	48.50	103.50	0.114 -	غير دالة
الثانية	10.65	106.50				
الأولى	15.50	155	صفر	55	3.785 -	0.01
الثالثة	5.50	55				
الثانية	15.50	155	صفر	55	3.788 -	0.01
الثالثة	5.50	55				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثانية أى المعرضتين لخطر صعوبات التعلم ، بينما توجد فروق دالة عند 0.01 بين مجموعة

الأطفال العاديين وكل منهما على حدة. وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار نجد أنها على التوالي 36.4، 36.5، 19.7 ونظراً لأنه وفقاً لتعليقات الاختبار كلما قلت الدرجة عن 25 كان الطفل عادياً تصبح هذه الفروق لصالح المجموعة الثالثة، وتؤكد على أن أطفال المجموعتين الأولى والثانية معرضين فعلاً لخطر صعوبات التعلم .

جدول (3) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال-واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات قبل الأكاديمية

المهارة	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ك	ك ²	د.ح	H	الدالة
الوعي أو الإدراك الفونولوجي	الأولى	5.50	55.0	302.500	25.891	2	25.678	0.01
	الثانية	15.55	155.5	2418.025				
	الثالثة	25.45	254.5	6477.025				
التعرف على الحروف	الأولى	5.50	55.0	302.500	23.512	2	23.381	0.01
	الثانية	16.55	165.5	2739.025				
	الثالثة	24.45	244.5	2978.025				
التعرف على الأرقام	الأولى	15.60	156	2433.6	25.700	2	25.551	0.01
	الثانية	5.50	55	302.5				
	الثالثة	25.40	254	6451.6				
التعرف على الأشكال	الأولى	21.20	212	4494.4	19.794	2	19.481	0.01
	الثانية	5.50	55	302.5				
	الثالثة	19.80	198	3920.4				
التعرف على الألوان	الأولى	16.00	160.0	2560.000	0.055	2	0.051	غير دالة
	الثانية	15.35	153.5	2356.225				
	الثالثة	15.15	151.5	2295.225				

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات قبل الأكاديمية دالة عند 0.01 باستثناء الفروق بينها في مهارة التعرف على الألوان فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وتوضح الجداول التالية اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات .

جدول (4) قيم U, W, Z ودالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في الوعي أو الإدراك الفونولوجي

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	5.1	5.50	55	صفر	55	3.814-	0.01	الثانية
الثانية	11.0	15.50	155					
الأولى	5.1	5.50	55	صفر	55	3.810-	0.01	الثالثة
الثالثة	15.0	15.50	155					
الثانية	11	5.55	55.5	0.50	55.5	3.782-	0.01	الثالثة
الثالثة	15	15.45	154.5					

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هي أقل هذه المجموعات في الوعي أو الإدراك الفونولوجي، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك، وتعتبر هي الأفضل.

جدول (5) قيم U, W, Z ودالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الحروف الهجائية

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	4.1	5.50	55	صفر	55	3.795-	0.01	الثانية
الثانية	11.9	15.50	155					
الأولى	4.1	5.50	55	صفر	55	3.792-	0.01	الثالثة
الثالثة	14.9	15.50	155					
الثانية	11.9	6.55	65.50	10.5	65.5	3.009-	0.01	الثالثة
الثالثة	15.9	14.45	144.50					

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الحروف الهجائية ، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

جدول (6) قيم U,W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأرقام

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	10.8	15.50	155	صفر	55	3.803-	0.01	الأولى
الثانية	5.1	5.50	55					
الأولى	10.8	5.60	56	1	56	3.728-	0.01	الثالثة
الثالثة	14.9	15.40	154					
الثانية	5.1	5.50	55	صفر	55	3.803-	0.01	الثالثة
الثالثة	15.9	15.50	155					

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الثانية هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الأرقام ، بالتالى فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الأولى فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتى المجموعة الثالثة بعد ذلك، وتعتبر هي الأفضل .

جدول (7) قيم U,W,Z ودلالاتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأشكال

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	15.4	15.50	155	صفر	55	3.800-	0.01	الأولى
الثانية	4.1	5.50	55					
الأولى	15.4	11.20	112	43	98	0.543-	غير دالة	-
الثالثة	14.8	9.80	98					
الثانية	4.1	5.50	55	صفر	55	3.795-	0.01	الثالثة
الثالثة	14.8	15.50	155					

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعتين الأولى والثانية من ناحية لصالح المجموعة الأولى، وبين المجموعتين الثانية والثالثة من ناحية أخرى لصالح المجموعة الثالثة ، بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثالثة . وبالتالي فإن هذه المجموعة الثانية هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الأشكال حيث تعاني من قصور هذه المهارة. أما المجموعتان الأولى والثالثة فتأتیان بعدها ، وتعدان في وضع أفضل منها .

جدول (8) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال- واليز (H) للفرق بين

رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ك	كا ²	د.ح	هـ H	الدالة
العمر الزمنى	الأولى	15.35	153.5	2356.225	0.025	2	0.223	غير دالة
	الثانية	15.30	153.5	2356.225				
	الثالثة	15.85	158.5	2512.225				
معامل الذكاء	الأولى	14.10	141.0	1988.100	0.394	2	0.385	غير دالة
	الثانية	16.35	163.5	2673.225				
	الثالثة	16.05	160.5	2567.025				
م. اجتماعى	الأولى	15.90	159.0	2528.100	0.033	2	0.032	غير دالة
	الثانية	15.25	152.5	2325.625				
	الثالثة	15.35	153.5	2356.225				
م. اقتصادى	الأولى	14.30	143	2044.9	0.666	2	0.591	غير دالة
	الثانية	17.20	172	2958.4				
	الثالثة	15.00	150	2250.0				
م. ثقافى	الأولى	14.30	143.0	2044.900	0.473	2	0.424	غير دالة
	الثانية	15.35	153.5	2356.225				
	الثالثة	16.85	168.5	2839.225				
م. كلى	الأولى	14.50	145	2102.5	0.205	2	0.194	غير دالة
	الثانية	16.00	160	2560.0				
	الثالثة	16.00	160	2560.0				

ويتضح من الجدول عدم دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة بحسب ما هو موضح بالجدول وهو الأمر الذى يدل على أن تلك المجموعات متجانسة .

ثانياً : الأدوات :

استخدم الباحث الأدوات التالية :

1- اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (1998)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبئ بالعامل العام للذكاء . ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى) ، في حين يتمثل المستوى الثانى في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبارة ، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة قصيرة المدى. أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظى ويتضمن اختبارات المفردات ، والفهم ، والسخافات ، والعلاقات اللفظية ، في حين يتمثل المجال الثانى في الاستدلال الكمى ويندرج تحته الاختبار الكمى ، وسلاسل الأعداد، وبناء المعادلة . أما الاستدلال المجرد البصرى وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط ، والنسخ ، والمصفوفات ، وثنى وقطع الورق . وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز ، وتذكر الجمل ، وإعادة الأرقام ، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات 15 اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة ، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل) .

وقد قام مليكة (1994) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة . وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها، والوثوق فيها، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن=30) بين 0.53 - 0.88 وباستخدام معادلة KR- 20 بلغت هذه القيم بين 0.95 - 0.97 وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين 0.80 - 0.97 ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.80 - 0.90 . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم

استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة . وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل- م السابقة لهذه الصورة ، ومقياس وكسلر -بلفيو ، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند 0.01 ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً ، وذوى صعوبات التعلم ، والعاديين ، والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

2- ألعاب الأطفال :

تم اللجوء في الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال في سبيل تشخيص مشكلاتهم التي تهتم هذه الدراسة بها والتي تتمثل في قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التي يمكن أن يعاني الطفل منها مستقبلاً، كما أن هذه الألعاب تتراوح في طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أي أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل في تعامل الأطفال معها، وفي تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف.

ولذلك فقد استخدم الباحث ما يلي :

1 - لوحة الحروف .

2 - الأشكال .

3 - المكعبات

وفي حين استخدمت لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة، واستخدمت الأشكال للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام المكعبات في سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام، والألوان ، وإدراكه الفونولوجي للكلمات . ويمكن أن نقوم بتوضيح ذلك على النحو التالي :

أ- لوحة الحروف :

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى

الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أى يتعرف على كل حرف منها على حدة ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح حينما نطلب منه ذلك ، وأن يتعرف عليه جيداً ، ولا يخطئ في معرفته له. ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

ب - الأشكال :

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التى تضم خمسة أشكال أساسية هى المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذى نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له في مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له في إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا في الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة في كل مرة

ج - المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات ذلك الألوان المختلفة والتي تعد في واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال في هذه السن . وقد حرصنا على استخدام تلك المكعبات في سبيل تحقيق الأهداف التالية :

- 1 - التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .
 - 2 - التحقق من إدراك الطفل للألوان .
 - 3 - التحقق من الإدراك الفونولوجي للكلمات من جانب الطفل .
- وبالنسبة للأعداد فقد اخترنا تلك المكعبات التى تتضمن الأعداد من 1- 10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح رغم ميل الأطفال إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل وتغنيهم بها على هذه الشاكلة. ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان ، وقد تمثلت الألوان المستخدمة في « الأبيض - والأسود - والأحمر - والأخضر - والأصفر - والأزرق - والبني - والبنفسجي - والبرتقالي - والبمبي » . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء ، أو الخضراء ، أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالي على درجة واحدة أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته في تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولا يحصل بالتالي على أى درجة في مقابلها، وهكذا.

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجي للكلمات المختلفة والذي يقوم في الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغى على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا في الواقع نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التي توجد في أحد جوانبه ، ونطلب منه أن يقوم بما يلي وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك في خطوات متدرجة نحددها نحن ، أى أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط في المرة الواحدة ، وكنا نحددها له ، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التي نحددها له أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتي تتمثل فيما يلي :

- 1- أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .
- 2- أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .
- 3- أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .
- 4- أن يقوم بوضع تلك الكلمة في جملة مفيدة .
- 5- أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التي تحدد مدى إدراكه تلك الخطوات الخمس السابقة كأن نسأله مثلاً عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه ، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه لتلك الكلمات والأصوات

والفونيمات المتضمنة فيها ، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالى فى جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها فى جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول فى أسئلتنا التى نوجهها إليه أن تكون إجابته معبرة فى جوهرها عن زمن معين ، وهكذا مع مراعاة قصور إدراكه للزمن . ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك .

ويعتبر التمثل ممن يعانون من قصور فى أى من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التى يحصل عليها فى هذه المهارة أو تلك عن 50 % من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد أيضاً ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته فى المجموع الكلى لهذه المهارات عن 50 % من مجموع الدرجات المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هى الأساس الذى يقوم عليه التعلم الأكاديمى اللاحق للطفل ، وبالتالى فأى قصور فيها يستتبعه قصور لاحق .

وقد لجأ الباحث إلى استخدام هذه الألعاب للتأكد من وجود قصور فى تلك المهارات لدى أولئك الأطفال الذين قامت المعلمة بترشيحهم على أنهم كذلك وذلك قبل أن يقوم بتطبيق بطارية الاختبارات الخاصة بالمهارات قبل الأكاديمية عليهم ، ثم اختبار المسح النيورولوجى كى يتأكد فعلاً من أنهم معرضين لخطر صعوبات التعلم .

3- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة

كمؤشرات لصعوبات التعلم

إعداد / عادل عبد الله محمد (2005- ب)

لا يوجد على المستوى المحلى أو الإقليمى مقاييس يمكن استخدامها لهذا الغرض ، ولذلك فقد كانت هناك حاجة ملحة لتطوير مقياس حول بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يهدف إلى التعرف على قصور المهارات قبل الأكاديمية

لأولئك الأطفال وهو ما دفعنا إلى إعداد المقياس الحالى والذي يضم خمسة مقاييس فرعية تمثل فى مجملها بطارية اختبارات لأطفال الروضة فى هذا المجال يتم من خلالها تحديد أطفال الروضة الذين توجد لديهم مؤشرات تدل على إمكانية تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ويشرعون فى تلقى تعليمهم النظامى . وقد تم حساب الصدق والثبات الخاص بهذه البطارية وما تتضمنه من مقاييس فرعية ، واتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها. ونضم المقياس الفرعية الخمسة التى تتألف منها هذه البطارية مايلى :

1 - الوعى أو الإدراك الفونولوجى .

2 - التعرف على الحروف الهجائية .

3 - التعرف على الأرقام .

4 - التعرف على الأشكال .

5 - التعرف على الألوان .

ويتألف كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة التى تتضمنها البطارية من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم فى هذا الجانب أو ذاك . وتدخل جميعها فى إطار ما يعرف بالاكشاف المبكر لتلك الصعوبات وهو الأمر الذى يؤدى بنا إلى التدخل المبكر ، ويحتم علينا ذلك حتى نحد مما يترتب على تلك الصعوبات من آثار سلبية متعددة . وتعتبر هذه المقاييس بمثابة مقاييس فرز وتصفية يمكن من خلالها التعرف بدرجة كبيرة على أولئك الأطفال الذين تصدر عنهم مثل هذه السلوكيات وذلك على أثر حصولهم على أقل من 50% من الدرجات المخصصة لأى من هذه المهارات، أما إذا كانت الدرجة التى يحصل الطفل عليها تساوى 30% أو أقل فإن ذلك يعد دليلاً قوياً على أنه يعتبر من المعرضين لخطر صعوبات التعلم .

هذا ويوجد أمام كل عبارة اختاران هما (نعم، لا) تحصل على (1 ، صفر) على التوالى حيث تسير العبارات فى الاتجاه الإيجابى فتصبح الدرجة « صفر » بذلك هى التى تدل على القصور . وبذلك فكلما قلت الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى أى مقياس فرعى عن 50% من درجته التى تتراوح بين صفر - 20 يصبح ذلك بمثابة مؤشر أو منبىء بصعوبات تعلم لاحقة يمكن أن يتعرض لها هذا الطفل ، وبالتالى فإن ذلك يعتبر اكتشافاً مبكراً للحالة .

وبالنسبة لصدق وثبات بطارية المقاييس هذه بما تضمه من مقاييس فرعية فقد أسفرت النتائج الخاصة بذلك عن أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها وهو ما أكدته نتائج صدق المحتوى حيث تمت صياغة عباراتها فى إطار ذلك التصنيف لتلك المهارات السابقة على المهارات الأكاديمية والتى تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية وهو التصنيف الذى قدمه العديد من العلماء فى هذا المجال أمثال تورجيسين Torgesen ، وليرنر Lerner ، وفورمان Foorman ، وغيرهم . كما أننا قد أبقينا فقط على العبارات التى نالت 90% على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهو ما يؤكد على صدق المحكمين ، كذلك فقد تراوحت قيم الصدق التلازمى باستخدام أدوات اللعب وفق إجراءات محددة وذلك بعد عرضها على المحكمين واستخدامها فى العديد من الدراسات التى قمنا بإجرائها كمحك خارجى بين 0.725-0.931 وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 كما تراوحت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزى عند المقارنة بين مجموعة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة وأقرانهم العاديين (ن=27 لكل مجموعة) بين 9.69-12.62 وهى قيم دالة عند 0.01 أما بالنسبة للثبات على الجانب الآخر فقد تراوحت قيم التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان - براون Spearman-Brown للمقاييس الفرعية بين 0.683 - 0.892 ، وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المقاييس الفرعية بين 0.774 - 0.945 . كما تراوحت قيم (ر) الدالة على الاتساق الداخلى وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الذى تنتمى إليه بين 0.57-0.95 ، وهى جميعاً قيم دالة عند 0.01 وهو الأمر الذى يؤكد على ثبات مقاييس هذه البطارية .

4- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية

إعداد / محمد بيومى خليل (2000)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة فى هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقس هذا المقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها فى المستوى الاجتماعى وذلك من خلال الوسط الاجتماعى ، وحالة الوالدين ، والعلاقات الأسرية ، والمناخ الأسرى السائد ، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمى لأفراد الأسرة ، ونشاطهم المجتمعى ، والمكانة الاجتماعية لمهنتهم . أما البعد الثانى فيتمثل فى المستوى الاقتصادى للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة ، ومستوى معيشة الأسرة ، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية ، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبى ، ووسائل النقل والاتصال للأسرة ، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم ، والخدمات الترويحية ، والاحتفالات ، والحفلات ، والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصى ، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث فى المستوى الثقافى للأسرة ويقس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة ، والمواقف الفكرية للأسرة ، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة ، ودرجة الوعى الفكرى ، والنشاط الثقافى لأفراد الأسرة . ويعطى هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد ، كما يعطى درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هى مرتفع جداً ، ومرتفع ، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط ، ومنخفض ، ومنخفض جداً .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزى بين 12.6-23.8 وذلك للأبعاد الثلاثة ، والدرجة الكلية . كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من

التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين 0.92-0.97 وهى جميعاً قيم دالة عند 0.01 .

5 - اختبار المسح النيورولوجى Quick Neurological Sereening Test QNST

(للتعرف على ذوى صعوبات التعلم)

إعداد/ مارجريت موتى وآخرون، تعريب / عبد الوهاب كامل (1999)

يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجى فى علاقتة بالتعلم. ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجى للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من 15 مهمة مختصرة تقدم للأطفال هى : مهارة اليد - التعرف على الشكل وتكوينه - التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء - نماذج الصوت - التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع - الأنف) - دائرة الأصابع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخذ - العكس السريع لحركات اليد المتكررة - مد الذراع والأرجل- المشى بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار) - الوقوف على رجل واحدة -الوثب- تمييز اليمين واليسار - ملاحظات سلوكية شاذة أى غير منتظمة .

أما عن الدرجة التى تحصل عليها من الاختبار فهى إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن 50 وتوضح بالتالى إرتفاع معاناة الطفل ، أو درجة عادية (درجة كلية تساوى 25 فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من 26-50 وتدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات فى المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة . وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أى درجة تقع فى حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أى مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أى اضطرابات فى المخ والقشرة المخية. وعموماً

فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية ، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية . وقد قام معد المقياس بتقنيه على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ معامل الصدق التلازمى 0.56 ، وبلغ معامل الثبات 0.68 وهى قيم دالة عند 0.01 ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أى اضطرابات فى المخ والقشرة المخية .

6 - مقياس الانتباه

إعداد / أيمن عبد الحميد (2005)

يعد هذا المقياس من المقاييس الحديثة المصورة التى تعتمد بصورة أساسية على تحديد المهارات اللازمة للانتباه وفق تعريفه الإجرائى ، والتعرف عليها . وتم تحديد ست مهارات لذلك تعد فى ذات الوقت شرطاً سابقاً على الإدراك والتمييز وذلك وفق ما كشف عنه الإطار النظرى والدراسات السابقة فى هذا الموضوع هى مهارات الانتباه إلى كل مما يلي :

- 1 - الاختلاف ؛ ويعنى انتباه الطفل للشئ المختلف من بين عدة أشياء .
- 2 - التشابه ؛ ويعنى مهارة الطفل فى الانتباه للتشابه بين شئ معين وآخر .
- 3 - التطابق ؛ ويعنى مهارة الطفل فى الانتباه للتطابق بين شئ وآخر .
- 4 - المقارنة ؛ ويعنى مهارة الطفل فى الانتباه للمقارنة بين شيئين أو أكثر فى بعد معين .
- 5 - التصنيف ؛ ويعنى مهارة الطفل فى وضع الأشياء معاً وفق بعد معين .
- 6 - التسلسل ؛ ويعنى الانتباه لسلسلة أو تسلسل معين يتم اتباعه .

ويتألف المقياس من 30 بنداً أو سؤالاً موزعة على ستة أبعاد فرعية توازى المهارات السابقة بواقع خمسة أسئلة أو بنود لكل بعد يتم تقديمها من خلال مجموعة من الصور، ويتراوح عدد الصور فى كل سؤال بين صورتين وخمس صور يختار الطفل من

بينها ما يطلب منه فيحصل على درجة واحدة إذا كانت إجابته صحيحة ، ويحصل على صفر إذا كانت الإجابة خاطئة وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين صفر -30 درجة تدل الدرجة المرتفعة على تحسن مستوى الانتباه والعكس صحيح إذ تدل الدرجة المنخفضة على وجود مشكلات أو قصور في الانتباه من جانب الطفل .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة، فبالنسبة للصدق تم الإبقاء فقط على البنود التي أجمع المحكمون عليها بنسبة اتفاق لا تقل عن 80%، وعند تطبيقه على عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً (ن=20) أوضحت نتائج الصدق التمييزي عند تقسيم تلك العينة إلى مجموعتين تضم الأولى النصف الأعلى في الدرجات بعد ترتيب درجات الأفراد تصاعدياً وتضم الثانية النصف الأقل عن وجود فروق دالة عند 0.01 بين متوسطات رتب درجات المجموعتين. وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول 0.518 وهى نسبة دالة عند 0.01 . وقد تم في الدراسة الحالية تطبيق هذا المقياس على عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم (ن=18) غير أولئك الذين شملتهم العينة النهائية للدراسة ، وباستخدام المحكات الخاصة بقصور الانتباه التي حددتها الجمعية الأمريكية للطب النفسى (APA 1994) كمحك خارجي بلغ معامل الصدق 0.613، وعند إعادة تطبيقه من قبل المعلمة على أفراد العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول بلغ معامل الثبات 0.598 ، وهى نسب دالة عند 0.01 .

7 - مقياس النمو الإدراكي لأطفال الروضة

إعداد / مروة سليمان (2004)

يهدف هذا المقياس إلى قياس الإدراك لدى أطفال الروضة من خلال تناول سبعة أبعاد تمثل في الواقع بعض جوانب الإدراك (إدراك الأشكال - إدراك الألوان - إدراك الأحجام - إدراك المفاهيم - الإدراك السمعي - الإدراك الشمي - الإدراك اللمسي) . وعلى ذلك يعمل المقياس على تحديد قدرة الطفل على التعرف على الأشكال المختلفة ، والتمييز بين الألوان ، والتعرف على الأحجام المختلفة كالكبير

والصغير والوسط ، وإدراك بعض المفاهيم مثل ساخن وبارد ، وفوق وتحت ، وخفيف وثقيل ، وغيرها فضلاً عن تحديد التشابه والاختلاف بين الأصوات ، والتمييز بين الروائح المختلفة ، والتمييز بين الأشياء عن طريق اللمس . ويعتمد المقياس على تقديم الصور لبعض الأشياء إلى جانب الأشياء الحقيقية ذاتها في أحيان أخرى .

ويتألف المقياس من 32 نشاطاً مصوراً موزعاً على الأبعاد السبعة المتضمنة بواقع خمسة أنشطة لكل من إدراك الألوان ، والمفاهيم ، والإدراك السمعي ، واللمسي ، وأربع عبارات لكل من إدراك الأشكال ، والأحجام ، والإدراك الشمي . وقد تم توزيعها دائرياً بحيث تمثل كل صورة بعداً معيناً بالترتيب بدءاً بالبعد الأول حتى السابع ، ثم يتكرر الوضع ، وهكذا . ويتم إعطاء الطفل درجتين عندما يأتي بالإجابة الصحيحة ، ودرجة واحدة عندما يأتي بإجابة خاطئة (تم تعديلها في الدراسة الراهنة إلى درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة) ، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع نمو الإدراك لدى الطفل بينما تدل الدرجة المنخفضة على قصور الإدراك من جانب الطفل .

ويتمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات مناسبة حيث تم استخدام عدة أساليب لذلك إذ حازت بنوده على إجماع آراء المحكمين بنسبة تساوى 88.2 % فأكثر ، وتم التأكد من صدق المحتوى عن طريق تحليله والتأكد من أنه يمثل الميدان الذى يقيسه ، وأوضحت نتائج الصدق العاملى أن بنود المقياس تتشعب على سبعة عوامل تمثل جوانب الإدراك المتضمنة ، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة من أطفال الروضة (ن=27) بفاصل زمنى مقداره ثلاثة أسابيع بين 0.71-0.78 لأبعاد المقياس ودرجته الكلية وهى نسب دالة عند 0.01 ، وتراوح قيم (ر) بين درجة كل بند والدرجة الكلية والدالة على قيم الاتساق الداخلى بين 0.23-0.63 وكان بعضها دالاً عند 0.05 وبعضها الآخر دالاً عند 0.01 .

8 - مقياس الذاكرة قصيرة وطويلة المدى

إعداد / الباحث

تم إعداد هذا المقياس بغرض التعرف على وتحديد مستوى أطفال الروضة في

الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى بعد الرجوع التراث السيكلوجى فيما يتعلق بكليهما ، وما أعد من مقاييس مختلفة لقياسهما . ومن المعروف أن الذاكرة قصيرة المدى تقيس قدرة الفرد على تذكر سلسلة من البنود تتراوح بين 5 - 7 بنود كسلاسل الأسماء ، أو الأرقام ، وغيرها وذلك خلال مدة لا تتجاوز عشرين ثانية ، أما إذا ما زادت عن ذلك فإنها تدخل مباشرة فى إطار الذاكرة طويلة المدى . وعلى هذا الأساس فقد تم إعداد ست قوائم بأرقام ، وأسماء ، وصور (حيوانات ، وفاكهة ، وألعاب) ، وحروف يضم كل منها خمسة بنود تتلى أمام الطفل ، ونطلب منه أن يذكرها مرة أخرى فى خلال مدة لاتصل إلى عشرين ثانية فتدخل بالتالى فى إطار الذاكرة قصيرة المدى ، ويحصل الطفل على درجة واحدة فى مقابل كل بند منها يتذكره علماً بأن التذكر هنا حراً وليس مقيداً أو محدداً بشروط معينة . وبعد أن ننتهى من تطبيق هذه القوائم على الطفل نعود بعد ذلك ونطلب منه أن يتذكر ما تضمنه كل قائمة من تلك القوائم وذلك بالترتيب الذى نحدده له ، ويفضل أن نبدأ أو نلتزم بنفس الترتيب الذى عرضناها به فى المرة الأولى . وبذلك يتحول الأمر هنا من الذاكرة قصيرة المدى ليدخل فى إطار الذاكرة طويلة المدى ، ويحصل أيضاً على درجة واحدة عن كل بند يتذكره من أى قائمة من تلك القوائم .

ولحساب صدق وثبات هذه القوائم تم تطبيقها ثم إعادة تطبيقها مرة أخرى بعد أسبوعين من تطبيقها الأول على عينة من أطفال الروضة (ن=32) وبلغ معامل الثبات 0.596 للذاكرة قصيرة المدى 0.534 للذاكرة طويلة المدى وهى نسب دالة عند 0.01 . وباستخدام مقياس تذكر نمط من الخرز وذلك من مقياس ستانفورد - بينيه Stanford- Binet للذكاء كمحك خارجى بلغ معامل الصدق للذاكرة قصيرة المدى 0.674 ، وباستخدام اختبار تذكر الأشياء من نفس المقياس ولكن بعد مرور عشر دقائق من عرضها على الطفل بلغ معامل الصدق للذاكرة طويلة المدى 0.591 وهى جميعاً نسب دالة عند 0.01 وتعنى أن هذا الاختبار يتمتع بدرجة معقولة من الصدق والثبات .

ثالثا : خطوات الدراسة :

اتبع الباحث الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

1 - تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة ، والتأكد من صدق وثبات تلك المقاييس التي قام بتصميمها .

2 - اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الثانى بالروضة .

3 - قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أفراد العينة .

4 - إجراء المجانسة بين مجموعات الدراسة .

5 - تطبيق المقاييس المستخدمة .

6 - تصحيح الاستجابات التي أتى بها الأطفال ، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .

7 - استخلاص النتائج وتفسيرها .

8 - صياغة بعض التوصيات والمقترحات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي لجأ اليها الباحث إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلي :

- اختبار كروسكال - واليز (H) Kruskal- Wallis

- اختبار مان - وتنى (U) Mann- Whitney

- اختبار ولكوكسون (W) Wilcoxon

- قيمة Z

- معامل الارتباط الجزئى . partial correlation

- تحليل الانحدار الخطى . linear regression

- تحليل الانحدار المتدرج . stepwise regression

النتائج

أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتباه بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين بطريقة كروسكال- واليز (قيمة هـ) ، وقيم U,W,Z للفرق بين رتب متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الانتباه . وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان .

جدول (9) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين

رتب درجات المجموعات الثلاث في الانتباه (ن1-ن2-ن3-10)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	ك	كا ²	د.ح	هـ H	الدلالة
الأولى	10.20	102.00	1040.0	19.548	2	19.373	0.01
الثانية	10.80	108.00	1166.4				
الثالثة	25.50	255.00	6502.5				

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في مقياس الانتباه دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالى اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (10) قيم U,W,Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في الانتباه

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدالة	اتجاهها
الأولى	6.9	10.20	102.00	47	102	0.230-	غير دالة	-
الثانية	7.1	10.80	108.00					
الأولى	6.9	5.50	55	صفر	55	3.788-	0.01	الثالثة
الثالثة	19.7	15.50	155					
الثانية	7.1	5.50	55	صفر	55	3.790-	0.01	الثالثة
الثالثة	19.7	15.50	155					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى الانتباه فلم تكن ذات دلالة إحصائية. وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني :

ينص هذا الفرض على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدراك بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الادراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين » .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء للتحقق من صحة الفرض السابق، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان .

جدول (11) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين
رتب درجات المجموعات الثلاث في الإدراك (ن1- ن2 - ن3 - 10)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	ك	كا ²	د.ح	هـ H	الدالة
الأولى	10.15	101.50	1030.225	19.841	2	19.387	0.01
الثانية	10.85	108.50	1177.225				
الثالثة	25.50	255.00	6502.500				

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في مقياس الإدراك دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالى اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (12) قيم U, W, Z ودالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات
المجموعات الثلاث في الإدراك

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدالة	اتجاهها
الأولى	7.1	10.15	101.50	46.5	101.5	0.275-	غير دالة	-
الثانية	7.2	10.85	108.50					
الأولى	7.1	5.50	55	صفر	55	3.803-	0.01	الثالثة
الثالثة	18.9	15.50	155					
الثانية	7.2	5.50	55	صفر	55	3.798-	0.01	الثالثة
الثالثة	18.9	15.50	155					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى الإدراك فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وبذلك تتحقق صحة الفرض الثانى .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذاكرة (قصيرة وطويلة المدى) بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة

العاديين، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية لصالح الأطفال العاديين». ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق ، وتوضح الجداول التالية نتائج هذا الفرض .

جدول (13) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين

رتب درجات المجموعات الثلاث في الذاكرة قصيرة المدى (ن1- ن2- ن3- 10)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	ك	كا ²	د.ح	هـ H	الدالة
الأولى	10.20	102.00	1040.40	19.662	2	19.378	0.01
الثانية	10.80	108.00	1166.40				
الثالثة	25.50	255.00	6502.50				

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في مقياس الذاكرة قصيرة المدى دالة عند 0.01، ويوضح الجدول التالي اتجاه دلالة هذه الفرق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (14) قيم U, W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات

المجموعات الثلاث في الذاكرة قصيرة المدى

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدالة	اتجاهها
الأولى	7.4	10.20	102.00	47	102	-0.232	غير دالة	-
الثانية	7.5	10.80	108.00					
الأولى	7.4	5.50	55	صفر	55	-3.794	0.01	الثالثة
الثالثة	17.2	15.50	155					
الثانية	7.5	5.50	55	صفر	55	-3.805	0.01	الثالثة
الثالثة	17.2	15.50	155					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك

لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى الذاكرة قصيرة المدى فلم تكن ذات دلالة إحصائية .

جدول (15) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في الذاكرة طويلة المدى (ن1-ن2-ن3-10)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	ك	كا ²	د.ح	هـ H	الدالة
الأولى	10.85	108.50	1177.225	19.569	2	19.387	0.01
الثانية	10.15	101.50	1030.225				
الثالثة	25.50	255.00	6502.500				

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في مقياس الذاكرة طويلة المدى دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالي اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (16) قيم U, W, Z ودالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في الذاكرة طويلة المدى

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدالة	اتجاهها
الأولى	6.6	10.85	108.50	46.5	101.5	0.268-	غير دالة	-
الثانية	6.4	10.15	101.50					
الأولى	6.6	5.50	55	صفر	55	3.797-	0.01	الثالثة
الثالثة	17.0	15.50	155					
الثانية	6.4	5.50	55	صفر	55	3.794-	0.01	الثالثة
الثالثة	17.0	15.50	155					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى الذاكرة طويلة المدى فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه: « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو أقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية». ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق ، وتوضح الجداول (9-16) هذه النتائج حيث يتضح منها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الأولى (من يعانون من قصور في مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية) والثانية (من يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال) في كل من الانتباه (جدول10)، والإدراك (جدول12)، والذاكرة قصيرة المدى (جدول14)، والذاكرة طويلة المدى (جدول16) وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

خامساً : نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : « توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الانتباه والإدراك والذاكرة كما يتضح من درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معاملات الارتباط الجزئية، ويوضح الجدول التالى هذه النتائج .

**جدول (17) معاملات الارتباط الجزئية لدرجات أفراد العينة
في الانتباه والإدراك والذاكرة قصيرة وطويلة المدى**

المتغير	الانتباه	الإدراك	الذاكرة القصيرة	الذاكرة الطويلة
الانتباه	—	*0.435	*0.403	** 0.558
الإدراك		—	*0.418	*0.424
الذاكرة القصيرة			—	*0.411
الذاكرة الطويلة				—

* دالة عند 0.05 ، ** دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط الجزئي تكشف عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل متغير من متغيرات الانتباه، والإدراك ، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى عند تثبيت المتغيرات الأخرى وذلك عند 0.05 باستثناء العلاقة بين الانتباه والذاكرة طويلة المدى فقد كانت دالة عند 0.001. وتحقق تلك النتائج صحة هذا الفرض .

سادساً : نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه : «تنبىء درجات أطفال الروضة العاديين ، أو ممن يعانون من قصور المهارات قبل الأكاديمية بشقيها الموضحين في هذه الدراسة في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة كعمليات معرفية أساسية بمستوى قصور تلك المهارات المشار إليها » . للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (18) نتائج تحليل التباين (اختبار ف) الخاص بمربع معامل الارتباط المتعدد (ر2)
المدال على العلاقة بين درجة المهارات قبل الأكاديمية والمتغيرات المعرفية مجتمعة

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	ر	ر ²
الوعي أو الإدراك الفونولوجي	النموذج الخطأ الكلي	322.107 208.860 530.967	4 25 29	80.527 8.354	** 9.639	0.779	0.607
التعرف على الحروف	النموذج الخطأ الكلي	322.363 379.937 702.300	4 25 29	80.591 15.197	** 5.303	0.678	0.459
التعرف على الأرقام	النموذج الخطأ الكلي	333.831 198.035 531.867	4 25 29	83.458 7.921	** 10.536	0.792	0.628
التعرف على الأشكال	النموذج الخطأ الكلي	179.104 710.263 889.367	4 25 29	44.776 28.411	1.576	0.449	0.201
التعرف على الألوان	النموذج الخطأ الكلي	7.530 28.337 35.867	4 25 29	1.882 1.133	1.661	0.458	0.210

** دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول أن قيمة ف دالة بالنسبة للمهارات الثلاث الأولى فقط وهي مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والأرقام بينما لم تكن ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمهارتي التعرف على الأشكال ، والألوان . كما أن درجة المتغيرات المعرفية موضوع الدراسة وهي الانتباه والإدراك ، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى لها نسبة مساهمة مقدارها 60.7% في درجة الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، 45.9% في درجة التعرف على الحروف الهجائية ، 62.8% في درجة التعرف على الأرقام، 20.1% في درجة التعرف على الأشكال، 21% في درجة التعرف

على الألوان أى أنها تنبىء بدرجة هذه المهارات أو القصور فيها بمقدار هذه النسبة . وبالتالي تحقق هذه النتائج فى جانب كبير منها صحة الفرض السادس وذلك فى جانب منه .

سابعاً : نتائج الفرض السابع :

ينص الفرض السابع على أنه : «لا توجد فئة نوعية محددة من العمليات المعرفية موضوع الدراسة الراهنة (الانتباه - الإدراك - الذاكرة) أفضل من غيرها فى التنبؤ بالمهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين ، أو بمن لديهم قصور فى مثل هذه المهارات بشقيها المشار إليهما » . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالى :

جدول (19) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بدرجة المهارات قبل الأكاديمية من درجة الانتباه والإدراك والذاكرة قصيرة وطويلة المدى

المهارة	المتغير الداخلى	الجزئى ر	الجزئى ر ²	النموذج ر ²	الخطأ المعيارى	ف	مستوى
الفونولوجى	1 الانتباه	0.764	0.584	0.569	2.808	39.35	0.01
الحروف	1 الانتباه	0.677	0.458	0.439	3.686	23.69	0.01
الأرقام	1 ذاكرة قصيرة	0.778	0.605	0.591	2.740	42.87	0.01
الأشكال	1 ذاكرة قصيرة	0.431	0.186	0.157	5.084	6.40	0.05

ويتضح من الجدول أن درجة الانتباه تنبىء بدرجة الوعى أو الإدراك الفونولوجى من جانب أطفال الروضة وذلك بنسبة مساهمة تساوى 58.4% وهى دالة عند مستوى 0.01 (ف=39.35) ، وتنبىء بدرجة التعرف على الحروف الهجائية من جانب آخر بنسبة مساهمة تساوى 45.8% وهى نسبة دالة عند 0.01 (ف=23.69) ، وأن درجة الذاكرة قصيرة المدى تنبىء هى الأخرى بدرجة التعرف على الأرقام بنسبة مساهمة تساوى 60.5% وهى نسبة دالة عند 0.01 (ف=42.87) ، وتنبىء بدرجة التعرف على الأشكال بنسبة مساهمة تساوى 18.6% وهى نسبة دالة عند 0.05 (ف=6.40) . بينما لم تنبىء المتغيرات الأخرى موضوع الدراسة من جانب آخر بدرجة أى من المهارات الأخرى من جانب هؤلاء الأطفال بنسبة دالة إحصائياً ولا تحقق هذه النتائج صحة الفرض السابع وذلك إلى حد ما .

مناقشة النتائج وتفسيرها

أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال وذلك في كل من الانتباه، والإدراك ، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى لصالح الأطفال العاديين . كما أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفق النمطين المستخدمين في هذه الدراسة في المتغيرات المعرفية موضوع البحث ، وأوضحت نتائج الارتباط الجزئي وجود علاقة ارتباطية دالة بين هذه المتغيرات . أما نتائج تحليل الانحدار الخطي فأوضحت أن هذه المتغيرات تنبئ بمستوى بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة (الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والتعرف على الأرقام) في حين لم تنبئ بمستوى بعضها الآخر بدرجة دالة إحصائياً (التعرف على الأشكال ، والألوان) ، وأوضحت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن الانتباه يمثل أفضل فئة نوعية متقاة من هذه المتغيرات في التنبؤ بالوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية بينما كانت الذاكرة قصيرة المدى هي أفضل فئة نوعية متقاة من تلك المتغيرات في التنبؤ بالتعرف على الأرقام ، والأشكال .

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة حيث كشفت نتائجها عن أن أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم يتأخرون عن أقرانهم العاديين في مستوى النمو العقلي المعرفي بوجه عام وهو الأمر الذي يترك أثراً واضحاً على قيامهم بالعمليات المعرفية المختلفة (عادل عبد الله 2005- أ)، وأنهم يتسمون من جانب آخر بقصور في الانتباه، والإدراك (Papadopoulos & Mulcahy, 1995) وخصوصاً تناول البصري والسمعي للمثيرات ، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى (Lowenthal, 2002) فضلاً عن قصور في مستوى الإدراك عامة (Grobeck & De lisi, 2000) ، وقصور مهام الذاكرة، أو استرجاع المعلومات المختلفة من الذاكرة

طويلة المدى (Geary et.al. , 2000) ، كما أن القصور في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى الذى يتعرض له هؤلاء الأطفال من شأنه أن يؤثر سلباً بطبيعة الحال وذلك على الأقل بدرجة كبيرة إلى حد ما على بعض المهارات قبل الأكاديمية من جانبهم (Swanson et.al., 2004, Passenger et.al., 2000, Lee & Obrzut,1994).

ويمكن تفسير ذلك بأن كلاً من الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة تعد في مقدمة العمليات المعرفية ذات الصلة بصعوبات التعلم وما يترتب عليها من آثار سلبية حيث يكون أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور فيها خلال مرحلة الروضة أكثر عرضة من غيرهم لخطر صعوبات التعلم اللاحقة سواء النهائية أو الأكاديمية وهو الأمر الذى يفسر وجود فروق دالة في المهارات قبل الأكاديمية التى تعتبر شرطاً سابقاً على المهارات اللازمة للتعلم الأكاديمى بين الأطفال العاديين وأقرانهم ممن يعانون من قصور تلك المهارات بغض النظر عن نمط القصور حيث أن وجود هذا القصور في حد ذاته يعبر في الواقع عن مشكلات في هذه العمليات . وعلى ذلك يواجه بعض الأطفال بمرحلة الروضة مشكلات متعددة تتعلق بالانتباه حيث قد تعوقهم عن تركيز انتباههم لفترة معينة على مثير ما وهو الأمر الذى قد يترتب عليه مشكلات أخرى تتعلق بالإدراك حيث أن الطفل لن يتمكن في الواقع من إدراك الشيء الذى لم ينتبه إليه ، ولا إلى ما يتعلق به من تفاصيل ، كما يترتب على ذلك أيضاً مشكلات أخرى مماثلة تتعلق بتخزينه في الذاكرة ثم استدعائه وقت الحاجة إليه . ويشير عادل عبد الله (2005 - ج) إلى أن الصعوبات التى تتعلق بالانتباه تعنى من هذا المنطق عدم قدرة الطفل على أن يستمر في تركيزه على مثير معين لفترة محددة وذلك بسبب أحد السببين التاليين أو كليهما والذى يتمثل أولهما في عدم قدرته على انتقاء ذلك المثير والتركيز عليه لفترة زمنية محددة تتطلبها المهمة المستهدفة أو النشاط الذى يجب عليه أن يقوم به أو يؤديه ، بينما يتمثل السبب الثانى في وجود نشاط حركى مفرط لديه . وبالتالي تنخفض قدرته على التمييز قياساً بالطفل العادى مما يجعله يستغرق فترة زمنية أطول حتى يتمكن من التعرف على تلك العلامات المتتمية في الموقف التعليمى حيث قد ينشغل بعلامات أخرى غير مهمة مما يترتب عليه ظهور العديد من السلوكيات

لدى الطفل التى تدل على ذلك مثل شروء الذهن ، وتشتت الانتباه أثناء الاستماع أو المشاهدة، أو غيرها وعدم القدرة على التركيز فيما يقال أو يحدث أمام الطفل ، وعدم القدرة على التمييز وما إلى ذلك وهو ما يؤدى فى الواقع إلى إعاقه قدرته على الإدراك حيث أنه نظراً لعدم قدرته على أن يقوم بالتركيز على ذلك المثير فإنه لا يتمكن بالتالى من مقاومة التشتت الذى يترتب على ذلك وهو الأمر الذى يعد سابقاً على الإدراك ، وشرطاً له ، ومتطلباً من تلك المتطلبات الضرورية فى سبيل حدوثه وهو ما يؤثر سلباً بالقطع على عملية التعلم من جانب مثل هذا الفرد حيث يكون سبباً فى تعرض ذلك الفرد لمثل هذه الصعوبات الخاصة بالإدراك والتى يمكن أن تحول دون تعلمه بالشكل المنشود ومن أهمها أن الطفل عادة ما يعانى من صعوبة فى تنظيم المثيرات البصرية ، أو السمعية ، أو اللمسية ، أو الحركية ، أو غيرها مما يتعلق بالحواس ، أو تفسيرها ، أو تنظيمها . كما أنه عادة ما يصعب عليه إدراك العلاقات المكانية للأشياء فى الفراغ مما يجعله يخطأ فى القراءة ، ولا يتمكن من التمييز بين الأشكال الهندسية المختلفة . كما أنه يعانى من مشكلات فى التتابع أو التسلسل السمعى، أو اتباع سلسلة من التعليمات، ويعانى من مشكلات تتعلق بتآزر أعضاء الجسم أثناء الحركة ، ويجد صعوبة فى تحقيق التآزر بين العين واليد أثناء الكتابة ، ويجد مشكلة فى تحقيق التناسق والتآزر البصرى الحركى السمعى . وفضلاً عن ذلك فإن مثل هذه الصعوبات حينما تظهر لدى الطفل عادة ما تؤدى إلى صعوبات تتعلق بالذاكرة من أهمها تلك المشكلات التى تتعلق بالذاكرة السمعية ، أو البصرية ، أو اللمسية ، أو الحركية ، ووجود صعوبة فى استقبال المعلومات ، أو تفسيرها ، أو تشفيرها . كما أنه عادة ما يواجه مشكلة فى تخزين المعلومات التى يخبرها ، ويجد صعوبة فى استرجاع المعلومات المختلفة ، ويكون غير قادر على تذكر ما يقال أمامه ، أو يوجه إليه ، أو تذكر أسماء الصور والأشكال المختلفة ، أو الحروف الهجائية ، أو تذكر بعض الأحداث القريبة التى وقعت أمامه ، أو تذكر الألعاب ، أو التعليمات أو التوجيهات الخاصة بلعبة معينة . وهذا من شأنه أن يفسر ما يتعرض الطفل له من مشكلات فى هذه العمليات المعرفية بناء على ما قد يتعرض له من مشكلات أخرى أو قصور فى أى منها وهو الأمر الذى يوضح ما

يوجد بين تلك العمليات من علاقات متداخلة ، ويفسر بالتالى ما أسفر عنه الفرض الخامس من نتائج .

ولذلك يصبح من الطبيعى أن نتمكن من خلال تلك العمليات المعرفية من التنبؤ بمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وهو ما أكدت عليه نتائج الفرض السادس حيث كشفت عن أن العمليات المعرفية موضوع هذه الدراسة يمكنها التنبؤ بدرجة المهارات قبل الأكاديمية أو القصور فيها من جانب أطفال الروضة وذلك إلى حد كبير . وبالرجوع إلى الجدول (18) يتضح أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (ر²) تساوى 0.607 للوعى أو الإدراك الفونولوجى ، 0.459 للتعرف على الحروف الهجائية ، 0.628 للتعرف على الأرقام وهى نسب دالة إحصائياً عند 0.01. وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة خطية متعددة ذات دلالة إحصائية مقدارها 0.779 ، 0.678، 0.792 بين درجة الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والتعرف على الأرقام على التوالى كمهارات قبل أكاديمية وبين درجة العمليات المعرفية موضوع الدراسة مجتمعة كمتغيرات مستقلة ، وتساهم تلك المتغيرات بنسبة 60.7% ، 45.9% ، 62.8% تقريباً من تباين قيمة المتغير التابع الذى يتمثل فى تلك المهارات قبل الأكاديمية بالترتيب السابق . ويشير ذلك إلى أن هناك نسبة لها اعتبارها من هذا التباين للمتغير التابع ومقدارها 39.3% ، 54.1% ، 37.2% لا تعزى إلى المتغيرات المستقلة أو العمليات المعرفية موضوع الدراسة الحالية وهو الأمر الذى يشير إلى أن هناك متغيرات أخرى مستقلة غير متضمنة فى هذه الدراسة يحتمل أن تساهم فى رفع نسبة هذا التباين، وبالتالى تسهم فى زيادة إمكانية التنبؤ بدرجة المهارات قبل الأكاديمية بين أطفال الروضة . أما درجة تلك المتغيرات المعرفية فلم تنبئ بدرجة التعرف على الأشكال ، والألوان بدرجة دالة إحصائياً وهو ما لم يكن متوقعاً ، وإن كانت تفسر جانباً لا بأس به من تباين تلك الدرجة وهو الأمر الذى يرجع إلى وجود بعض المتغيرات الأخرى التى تمثل أهمية كبيرة فى هذا الإطار ولم تتضمنها الدراسة الراهنة ، أو ربما كان الأمر يتطلب بعض الإجراءات الأخرى التى لم تتضمنها الدراسة نظراً لأن الانتباه يأتى دائماً فى مقدمة أى من هذه العمليات

أو المتغيرات التي تسهم في تفسير تباين درجة مثل هذه المهارات أو غيرها من السلوكيات ذات الصلة.

ويتضح من نتائج تحليل الانحدار المتدرج (جدول 19) والخاصة بنتائج الفرض السابع أن متغير الانتباه يشكل أفضل فئة نوعية منتقاة من المتغيرات المستقلة أو العمليات المعرفية المستخدمة في هذه الدراسة التي يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية كمهارتين من المهارات قبل الأكاديمية . ويبلغ معامل التحديد النهائي للنموذج (ر² النموذج) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد 0.569 تقريباً للوعي أو الإدراك الفونولوجي، 0.439 تقريباً للتعرف على الحروف الهجائية وهي قيم دالة إحصائياً عند 0.01. ويتضح من الجدول أيضاً أن قيم مربع معامل الارتباط الجزئي المتعدد (ر² الجزئي) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار قد بلغت 0.584 ، 0.458 لهاتين المهارتين بالترتيب وهي قيم دالة إحصائياً . وتدلل هذه النتائج إجمالاً على الإسهام النسبي لكل من هذه المتغيرات في تفسير تباين هاتين المهارتين من جانب أطفال الروضة ، وهو ذلك الإسهام الذي يتراوح بين 45.8% - 58.4% تقريباً .

كما يتضح أيضاً أن متغير الذاكرة قصيرة المدى يشكل أفضل فئة نوعية منتقاة من المتغيرات المستقلة أو العمليات المعرفية المستخدمة في هذه الدراسة يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة التعرف على الأرقام ، والتعرف على الأشكال كمهارتين من المهارات قبل الأكاديمية وبلغ معامل التحديد النهائي للنموذج (ر² النموذج) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد 0.591 تقريباً للتعرف على الأرقام وهي قيمة دالة إحصائياً عند 0.01 ، 0.157 تقريباً للتعرف على الأشكال وهي قيمة دالة إحصائياً عند 0.05 . ويتضح من الجدول أيضاً أن قيم مربع معامل الارتباط الجزئي المتعدد (ر² الجزئي) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار قد بلغت 0.605 ، 0.186 لهاتين المهارتين بالترتيب وهي قيم دالة إحصائياً . وتدلل هذه النتائج إجمالاً على الإسهام النسبي لكل من هذه المتغيرات في تفسير تباين هاتين المهارتين من جانب أطفال الروضة ، وهو ذلك الإسهام الذي يتراوح بين 18.6% - 60.5% تقريباً .

وتتفق هذه النتائج في مجملها مع نتائج الفروض السابقة ، وتمثل توضيحاً وتفسيراً لها. أما كون بعض المتغيرات موضوع هذه الدراسة لا تنبئ بدرجة بعض المهارات قبل الأكاديمية بنسبة دالة إحصائية فإن ذلك قد يرجع إلى أن عينة هذه الدراسة تعاني بالفعل من قصور في تلك المهارات ، وأن هذا القصور في واحدة أو أكثر من هذه المهارات ينعكس على غيره من المهارات، كما أن الألوان قد ترتبط بالأشكال دون أن يقلل ذلك من أهمية هاتين مهارتين بالنسبة للمهارات الأخرى وهو الأمر الذي نلفت الانتباه إلى ضرورة إجراء دراسات مستقبلية تناوله وتعمل على تفسيره .

التوصيات

تمت صياغة التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج .
1 - الاهتمام بالاكشاف المبكر لأي قصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة .

2 - ضرورة التشخيص الدقيق للحالة منذ مرحلة الروضة .

3 - أن تتضمن برامج التدخل المبكر تدريبات وأنشطة متباينة ومتعددة لتنمية الانتباه والإدراك والذاكرة لأولئك الأطفال .

4 - أن يتم تدريب هؤلاء الأطفال على إدراك التمييز بين الأشياء المختلفة .

5 - أن تراعى الخطة التربوية الفردية للطفل مستوى سلوكه الانتباهي والإدراكي فضلاً عن مستوى قدرته على التذكر .

6 - أن يتم تدريب أولئك الأطفال على استخدام الاستراتيجيات المناسبة التي يكون من شأنها أن تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات المختلفة ، واسترجاعها وقت الحاجة إليها .

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة قياساً بأقرانهم العاديين وذلك فى كل من الانتباه، والإدراك، والذاكرة حيث تمثل تلك العمليات الأساس الذى يجب أن يقوم عليه التعلم المقدم لهم . فضلاً عن ذلك فهى تهدف أيضاً إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بهذا القصور وتلك الصعوبات اللاحقة من خلال درجاتهم فى العمليات المعرفية موضوع هذه الدراسة وذلك عن طريق التعرف على تلك الدرجة التى يمكن لهذه العمليات أن تفسرها من تباين درجة المهارات قبل الأكاديمية والتى تعد مسئولة عنها، وتحديد أفضل فئة نوعية منتقاة من هذه العمليات يمكنها تفسير تباين درجاتهم فى تلك المهارات، ثم التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معينة لتلك العمليات بالنسبة للمهارات قبل الأكاديمية من جانبهم بحيث نصل فى النهاية إلى ترتيب تلك العمليات بحسب تأثيرها فيما يمكن أن يتعرض له هؤلاء الأطفال من قصور فى تلك المهارات .

وتتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG- II بمحافظة الشرقية (ن = 30)، تضم المجموعة الأولى عشرة أطفال ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعى أو الإدراك الفونولوجى، والتعرف على الحروف الهجائية، وتضم المجموعة الثانية عشرة أطفال آخرين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام، والأشكال، بينما تضم المجموعة الثالثة هى الأخرى عشرة أطفال من العاديين . وقد روعى أن يكون أعضاء هذه المجموعات الثلاث جميعاً ممن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم، وألا يعانون أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أى إعاقة عقلية، أو حسية، أو جسمية حركية، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك

المجموعات في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط .

وتمت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة ، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم أعدها الباحث ، واختبار المسح النيورولوجي السريع ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية ، ومقياس الانتباه، ومقياس النمو الإدراكي لأطفال الروضة ، ومقياس الذاكرة قصيرة وطويلة المدى الذي أعده الباحث .

وأُسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم سواء ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام والأشكال وذلك في كل من الانتباه، والإدراك، والذاكرة قصيرة وطويلة المدى لصالح الأطفال العاديين . كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وفق النمطين المستخدمين في هذه الدراسة في المتغيرات المعرفية موضوع البحث ، وأوضحت نتائج الارتباط الجزئي وجود علاقة ارتباطية دالة بين هذه المتغيرات . أما نتائج تحليل الانحدار الخطي فأوضحت أن هذه المتغيرات تنبئ بمستوى بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة (الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والأرقام) في حين لم تنبئ بمستوى بعضها الآخر بدرجة دالة إحصائية (التعرف على الأشكال ، والألوان) ، وأوضحت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن الانتباه يمثل أفضل فئة نوعية منتقاه من هذه المتغيرات في التنبؤ بالوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية بينما كانت الذاكرة قصيرة المدى هي أفضل فئة نوعية منتقاه من تلك المتغيرات في التنبؤ بالتعرف على الأرقام ، والأشكال .

* * *

مراجع الفصل الثالث

- 1- أحمد الرفاعى غنيم ونصر محمود صبرى (2000) ؛ التحليل الإحصائى للبيانات باستخدام SPSS . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- 2- أيمن الهادى عبد الحميد (2005) ؛ فعالية التدريب على اللعب التركيبى فى تحسين مستوى الانتباه للأطفال المعاقين عقلياً . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق .
- 3- رضا عبد الله أبو سريع (2004) ؛ تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- 4- سعيد حسنى العزة (2001) ؛ الإعاقة العقلية . عمان ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، ودار الثقافة للنشر والتوزيع .
- 5- عادل عبد الله محمد (2005 - أ) النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم . بحث مقدم إلى مؤتمر كلية التربية جامعة الكويت 2006 / 3/ 22 - 20
- 6- عادل عبد الله محمد (2005 - ب) بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم . القاهرة، دار الرشاد .
- 7- عادل عبد الله محمد (2005-ج) ؛ قائمة صعوبات التعلم النهائية لأطفال الروضة. القاهرة دار الرشاد .
- 8- عادل عبد الله محمد (2003) ؛ تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة : دراسات تطبيقية . القاهرة دار الرشاد .
- 9- عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (2005) ؛ قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم . المؤتمر السنوى الحادى والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية ، 2 / 2-1 / 31 .
- 10- عبد الرحمن سيد سليمان (2001) سيكلوجية ذوى الحاجات الخاصة (أساليب التعرف والتشخيص) ، ج 2 . القاهرة، مكتبة زهراء الشرق .

- 11 - عبد الصبور منصور محمد (2004) ؛ القدرة على التمييز لدى المتخلفين عقلياً والعاديين وفعالية برنامج تدريبي في تنميتها لدى المتخلفين عقلياً . مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، ع 28 ، ج4.
- 12 - لويس كامل مليكة (1998) ؛ دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، الصورة الرابعة، المراجعة الأولى ، ط2 - القاهرة، مطبعة فيكتور كيرلس .
- 13 - مارجريت موتى ، وهارولد سيزلنج ، ونورما سبالدينج (1999) ؛ اختبار المسح النيورولوجي السريع. تعريب عبد الوهاب محمد كامل ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
- 14 - محمد بيومي خليل (2000) ، استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية . في «محمد بيومي خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية. القاهرة دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع» .
- 15 - مروة محمد سليمان (2004) ؛ فعالية برنامج للعب الموجه في علاج قصور بعض جوانب الإدراك لدى أطفال الروضة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية جامعة الزقازيق.
- 16 . American Psychiatric Association (1994); Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4thed.), DSM- IV. Washington, DC : author.
- 17 . Butler , D.I. (1998) ; Metacognition and learning disabilities. In B. Y.L. Wong (Ed.), Learning about learning disabilities (2nd ed., pp. 277-307) . San Diego , CA : Academic Press .
- 18 . Eschobedo , Theresa H. & Allen, Margaret (1999) ; Preschoolers' emergent writing at the computer. Center for Teaching and Learning, Texas University.
- 19 - Forness, S.R & Kavale, K.A. (2002) , Impacts of ADHD on school systems. In P. Lensen & J.R. Cooper (Eds.), NIH consensus conference on ADHD.
- 20 - Geary , David C. ; Hamson , Carmen O. ; & Hoard , Mary K. (2000) ; Numerical and arithmetical cognition : A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability . Journal of Exceptional Child Psychology , v77, n3, pp.236- 263.
- 21- Grobecker , Betsey & De Lisi , Richard (2000) ; An investigation of spatial geometrical understanding in students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly , v 23, n1 , pp.7 - 22.

22. Hallahan , Daniel P.& Kauffman , James M. (2003) ; Exceptional learners ; Introduction to special education, 9th ed. , New york ; Allyn & Bacon.
23. Highsmith. Joni Bitman (1997) ; Stickybear' s early learning activities : School version with lesson plans (ages 2- 6) . US. , University of South Carolina.
24. Kotkin , R.A.; Forness, S.R; & Kavale, K.A. (2001) ; Comorbid ADHD and learning disabilities : Diagnosis, special education, and intervention. In D.P. Hallahan & B.K. Keogh (Eds.) , Research and global perspective In learning disabilities : Essays in honor of William M. Cruickshank (pp.43- 63). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum associates .
25. Lee, Carolyn p. & Obrzut, John E. (1994) ; Taxonomic clustering and frequency associations as features of semantic memory development in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v27,n7,pp.454 - 462.
- 26 . Levy, Zoe (2003) ; Psychotherapeutic interventions in the treatment of social and emotional secondary effects of learning disabilities. Napora University.
27. Lowenthal , Barbara (2002); Precursors of learning disabilities in the inclusive pre-school. US. , University of Illinois .
28. Papadopoulos, Timothy C. & Mulcahy. Robert F. (1995); Pedagogy of integration : Interactions between children with and without special needs in early childhood and elementary integrated settings. *Canadian Journal of Special Education*, v10, n2, pp.136-158.
29. Passenger, Terri; Stuart, Morag; & Terrell. Colin (2000); Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, v23, n1, pp. 55- 66.
30. Sophian , Catheline (1995) ; Representation and reasoning in early numerical development : Counting , conservation , and comparison between sets. *Child Development*, v66, n2, p. 559 - 577.
31. Swanson, H.L. & Sachse -Lee. C. (2001) ; A subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities : Domain- general or domain- specific deficiency? *journal of Learning Disabilities*. v34, pp. 249 - 263.

32. Swanson, Lee; sâez, Leilani; Gerber, Michael (2004) ; Do phonological and executive processes in English learners at risk for reading disabilities in grade I predict performance in grade 2? Learning Disabilities Research and Practice, v19,n4.
33. Torgesen, J.K. (2001); Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness. Paper presented at the LD Summit . Washington, DC : U.S. Department of Education.
34. Willos, D.M. (1998); Visual processes in learning disabilities. In H.L. Swanson (Ed.), Handbook of assessment of learning disabilities : Theory , research and practice (pp. 147 -175). Austin, TX : pro - Ed .
35. Zill , Nicholas et.al (1995) ; Approaching Kindergarten: A look at preschoolers in the United States . National Household Education Center.

* * *

المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة
ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية
كمؤشر لصعوبات التعلم

بالاشتراك مع
د/ سليمان محمد سليمان

مقدمة

تعتبر المهارات الاجتماعية social skills من المهارات ذات الأهمية في حياة الإنسان عامة حيث هي التي تساعد على أن يتحرك نحو الآخرين فيتفاعل ، ويتعاون معهم ، ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة ، ومهام ، وأعمال مختلفة ، ويتخذ منهم الأصدقاء ، ويقيم معهم العلاقات ، وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح بالتالي عضواً فعالاً في جماعته يؤثر في أعضائها الآخرين ، ويتأثر بهم ، ويعبر عن مشاعره ، وانفعالاته ، واتجاهاته نحوهم . ويمكنه هذا الإقبال عليهم من مواجهة ما يمكن أن يصادفه من مشكلات اجتماعية مختلفة ، ومن التوصل إلى الحلول الفعالة لمثل هذه المشكلات وهو الأمر الذي يساعده في تحقيق قدر معقول من الصحة النفسية يمكنه في النهاية من تحقيق التكيف والتوافق مع جماعته أو بيئته بما فيها ، ومن فيها .

ويمثل قصور المهارات الاجتماعية عائقاً كبيراً أمام تحرك الفرد نحو الآخرين ، بل إنه قد يجعله بدلاً من ذلك إما أن يتحرك بعيداً عنهم ، أو يتحرك ضدهم فينعزل عنهم ، أو يعتدى عليهم وهو الأمر الذي قد يحول دون توافقه معهم ، أو تكيفه مع البيئة . ومن الجدير بالذكر أن هناك العديد من المشكلات التي تتعلق بالإدراك الاجتماعي ، أو التفاعل الاجتماعي قد تواكب صعوبات التعلم أو تلك المخاطر المرتبطة بها ، وتتزامن معها . ومع أن مثل هذه المشكلات ترتبط في الأساس بالمهارات الاجتماعية ، وترجع إليها ، فإنها رغم ذلك لا تمثل أى صعوبة من صعوبات التعلم

وإن كانت تؤدي في النهاية إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والانفعالية لمثل هؤلاء الأطفال وهو ما يؤثر سلباً على توافقهم الشخصي والاجتماعي .

الإطار النظري

تعني المهارة من الناحية اللغوية الحذق والإتقان وذلك مع اختلاف مجالها ، ويشير جمال الخطيب (1992) إلى أن المهارات الاجتماعية هي تلك الأنماط السلوكية التي يجب أن تتوفر لدى الفرد كي يستطيع أن يتفاعل مع الآخرين مستخدماً الوسائط اللفظية وغير اللفظية وذلك وفقاً لمعايير المجتمع . ومن ثم فهي تشير بذلك إلى تلك الاستجابات التي تتصف بالفاعلية في موقف معين فتعود بالفائدة على الفرد مثل التفاعل الاجتماعي الإيجابي ، أو القبول الاجتماعي مما يجعلها تمثل جانباً من الكفاية الاجتماعية social competence وتمثل المظاهر السلوكية التكيفية جانبها الآخر . ومن هذا المنطلق تعبر المهارة عن قدرة الفرد على إصدار سلوكيات ماهرة في كل المواقف والأوقات سواء كانت تلك السلوكيات لفظية أو غير لفظية.

ويرى البعض أن المهارات الاجتماعية تتضمن جانبين يتمثل الأول في دلالتها الاجتماعية أو قيمتها بالنسبة للفرد والآخرين ، ويتمثل الثاني في أهميتها الاجتماعية ، وما يترتب عليها من آثار متعددة حيث تؤدي غالباً إلى التوافق . ويشير هيمان ومارجاليت (1998) Heiman & Margalit إلى أن المهارات الاجتماعية تعكس قدرة الفرد على إظهار السلوك المناسب في المواقف المختلفة بما يساعد الفرد على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، وتكوين الصداقات معهم . ومن ثم فهي إنما تعد بمثابة تلك السلوكيات الصريحة اللفظية منها (كالاستجابات اللفظية للمثيرات الاجتماعية المختلفة) وغير اللفظية (كالتواصل البصري ، والإيماءات ، والإشارات ، والتمثيل الصامت ، وتعبيرات الوجه ، وتغيير طبقة الصوت) والتي يمكن تعلمها ، وتنميتها ، وتطويرها . كما أنها تضم أيضاً مكونات أخرى إلى جانب ذلك كمهارات التعاون ، والتعاطف ، والاهتمام بالآخرين ، والمهارات المعرفية ، وحل المشكلات .

وعلى هذا الأساس فإن المهارات الاجتماعية من شأنها أن تساعد الفرد كي يتحرك نحو الآخرين فيقيم معهم العلاقات المختلفة من خلال تفاعلاته معهم ، وعدم

انسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة والمتنوعة وهو الأمر الذى يؤدي به إلى أن يحيا حياة سوية ، وأن يحقق قدراً معقولاً من الصحة النفسية يساعده على أن يتكيف مع بيئته ، وأن يحقق التوافق الشخصى والاجتماعى .

وتعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة ، بل إنها تعد من أكثر تلك الفئات عدداً وهى كإعاقة تستمر مدى الحياة ، وقد يصاحبها بعض المشكلات الأخرى فى الإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى ، والتنظيم الذاتى وهى المشكلات التى لا تمثل فى حد ذاتها أى صعوبة من صعوبات التعلم . ومع ذلك فإن وجودها يعتبر أمراً خطيراً قد يؤدي إلى تفاقم ما يتعرض الطفل له من مشكلات ، وما يعانيه من آثار تترتب عليها . وبالتالي يصبح من الأكثر احتمالاً أن يعاني أولئك الأطفال ذوو صعوبات التعلم ، أو المعرضون لخطر تلك الصعوبات أى ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية من قصور مماثل فى مهاراتهم الاجتماعية قد يعرضهم لأنماط أخرى من المشكلات ذات التأثير السلبى عليهم .

وإذا كانت صعوبات التعلم تعتمد فى جوهرها على وجود محتوى أكاديمى معين ، أو منهج دراسى محدد لا يستطيع طفل عادى أو عالى الذكاء أن يستوعبه فإنها بهذا الشكل تبدأ خلال سنوات المرحلة الابتدائية ، ولكنها رغم ذلك لا تبدأ فجأة ، بل إن هناك العديد من السلوكيات السابقة على التعلم ، والتى تمثل فى حد ذاتها مهارات ضرورية للتعلم الأكاديمى اللاحق تعرف كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بالمهارات قبل الأكاديمية preacademic skills يعتبر القصور فيها مؤشراً صادقاً على زيادة احتمال حدوث التعرض اللاحق من جانب الطفل لصعوبات التعلم . ويعتبر اكتشاف مثل هذه المهارات وتحديدتها ضرباً من الاكتشاف المبكر للمشكلة من شأنه أن يساعدنا على تقديم نمط من أنماط التدخل المبكر فى شكل برامج محددة يكون من شأنها أن تقلل وتحد بدرجة كبيرة من تلك الآثار السلبية الخطيرة التى يمكن أن تترتب على مثل هذه الصعوبات .

وعلى الرغم من أن هناك نسبة لا بأس بها من الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو

حتى أولئك الأقران المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة يعانون من مشكلات اجتماعية انفعالية ذات دلالة فإنهم كثرة يعدون أكثر عرضة لمثل هذه المشكلات قياساً بأقرانهم العاديين . ويشير سريدهار وفون (2001) Sridhar & Vaughn إلى أن تأثير تلك المشكلات على أولئك الأطفال الذين يخبرون المشكلات السلوكية يستمر لفترة طويلة ، كما أنه قد يكون مدمراً ، وإلى جانب ذلك فإن مثل هذه المشكلات تعرضهم للرفض من جانب الأقران في السنوات الأولى من عمرهم ، وتؤدي بهم أيضاً إلى انخفاض مفهومهم لذواتهم . أما في مرحلة الرشد على الجانب الآخر فيشير ماكجرادي وآخرون (2001) Mc Grady et.al. إلى أن تلك الآثار التي تخلفها سنوات الرفض يمكن أن تكون مؤلمة بالنسبة لهم ، ولا يمكن نسيانها بسهولة . ومن ثم يصبح اتخاذ الأصدقاء أو حتى القيام بالتفاعلات الاجتماعية المختلفة معهم عملية صعبة للغاية بالنسبة لهم إذ أنهم عادة ما يتعرضون للخجل في المدرسة أو الروضة نتيجة لانخفاض تحصيلهم أو أدائهم العام ، وخشيتهم من أن يتجنبهم الأقران عامة ، كما أنهم يعانون إلى جانب ذلك من العزلة وهو الأمر الذي قد تترتب عليه مشكلات اجتماعية أخرى . وفضلاً عن ذلك فإنهم وفقاً لوجهة نظر كوين (2001) Queen غالباً ما يلجأون إلى الكذب في محاولة من جانبهم لتحسين صورتهم أمام الأقران ، وبالتالي فهم يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية خطيرة .

وجدير بالذكر أن القصور الذي يعاني منه الأطفال ذوو صعوبات التعلم أو أقرانهم المعرضون لخطر صعوبات التعلم وذلك في المعارف الاجتماعية يعد سبباً رئيسياً لما يمكن أن يتعرضوا له من مشكلات اجتماعية متعددة ومختلفة حيث يؤدي بهم ذلك إلى إساءة قراءة الإشارات الاجتماعية ، وإساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم . وإذا كان من الممكن بالنسبة لمعظم الأطفال أن يقرروا أن سلوكهم قد أضحى مزعجاً للآخرين في الوقت الذي يبدو فيه مثل هذا السلوك كذلك فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أو أقرانهم المعرضين لخطرهما أحياناً ما يسلكون وكأنهم يغفلون عن ذلك الأثر الذي يمكن أن يتركه سلوكهم هذا على أقرانهم ، أو تلك المشكلات التي يمكن أن يسببها لهم ، كما يجدون صعوبة في أخذ دور الآخرين أو في القيام بوضع أنفسهم مكان هؤلاء الآخرين .

هذا وقد لاحظ الباحثون كما يشير ورلنج وآخرون (1999) Worling et.al. وروركي (1995) Rourke أن تلك المشكلات التي تتعلق بالتفاعل الاجتماعي تميل إلى الظهور أيضاً لدى أولئك الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الحساب ، والمهام البصرية المكانية ، والمهام اللمسية ، والتنظيم الذاتي . وغالباً ما يتم وصف هؤلاء الأطفال والنظر إليهم من وجهة نظر عامة الناس على أنهم سكارى أو غرباء أو مشوشين . وعادة ما يشار إليهم على أنهم يعانون من صعوبات تعلم غير لفظية nonverbal learning disabilities ومع ذلك فإن هذا المصطلح يعد اسماً مغلوطاً إلى حد ما نظراً لأنهم غالباً ما يبدون مشكلات في استخدام اللغة خاصة في المواقف الاجتماعية المختلفة .

ويرى جمع من الباحثين أن السبب في صعوبات التعلم غير اللفظية إنما يرجع في واقع الأمر إلى سوء الأداء الوظيفي للنصف الأيمن من المخ أو وجود خلل أو قصور في هذا الأداء الوظيفي وذلك بسبب الارتباطات المعروفة للحساب ، والقدرة البصرية المكانية ، والقدرة اللمسية بالنصف الكروي الأيمن للمخ . فضلاً عن ذلك يشير بيندر وآخرون (1999) Bender et. al. إلى أن هناك أدلة مختلفة على أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم غير اللفظية يعدون عرضة للاكتئاب وذلك بسبب رفضهم الاجتماعي من الآخرين ، والعزلة التي قد يجدون أنفسهم فيها على أثر ذلك ، كما تزداد مخاطر حدوث الانتحار بينهم في الحالات المتطرفة . وعلى هذا الأساس فنحن نرى أن تنمية المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال يمكن أن يحل جانباً لا بأس به من تلك المشكلات الاجتماعية وحتى الانفعالية التي يمكن أن يتعرضوا لها ، وبالتالي يمكن عن طريقها الإقلال من كم وكيف ما يتعرضون له من مشكلات ، وما يعانونه من آثار سلبية توصف على الأقل بأنها خطيرة .

المصطلحات

- المهارات الاجتماعية : Social skills

هى مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة ، اللفظية منها وغير اللفظية

التي تصدر عن الطفل والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، والتعاون معهم ، ومشاركتهم ما يقومون به من أنشطة ، وألعاب ، ومهام مختلفة ، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية ، وصداقات معهم ، والتعبير عن المشاعر ، والانفعالات ، والاتجاهات نحوهم ، واتباع القواعد والتعليمات ، والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة .

- صعوبات التعلم : Learning Disabilities LD

سوف يتم تبني تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman والذي ينص على أن:

« صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، كما أنها قد تحدث في أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي ، والإدراك الاجتماعي ، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم » .

- المهارات قبل الأكاديمية : Preacademic skills

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي .

- قصور المهارات قبل الأكاديمية :

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً في الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التي يحصل الطفل عليها في كل مهارة من هذه المهارات والتي تقل عادة عن 50% من درجة المهارة في الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية للمجموعة التي تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم في القراءة والكتابة ، وتقل عن هذه النسبة في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال للمجموعة التي تعد معرضة لخطر صعوبات التعلم في الحساب .

- أطفال الروضة : Kindergarteners

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم في الدراسة الراهنة أطفال الصف الثاني بالروضة KG-II وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقرانهم العاديين حيث تمثل تلك المهارات أساساً يجب أن يقوم عليه جانب كبير من أنشطة ومهام التعلم المقدمة لهم من ناحية ، كما أنها تمثل الأساس الذي يقوم عليه سلوكهم الاجتماعي اللاحق من ناحية أخرى . وفضلاً عن ذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على ما يمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى مهاراتهم الاجتماعية وهو الأمر الذي يمكن أن يتضمن فيما يتم تقديمه لهم من تدخلات مختلفة . كما تعمل الدراسة الراهنة أيضاً على التعرف على وتحديد ذلك الدور الذي يمكن أن يلعبه قصور تلك المهارات قبل الأكاديمية في درجة المهارات الاجتماعية حيث تهدف إلى التعرف على تلك الدرجة

التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة المهارات الاجتماعية والتي تعد مسئولة عنها . كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معين لتلك المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للمهارات الاجتماعية بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في مهارات الطفل الاجتماعية المختلفة .

مشكلة الدراسة

تحدد مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات التالية :

- 1 - هل توجد فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟
- 2 - هل توجد فروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية ؟
- 3 - هل يمكن التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة من خلال مستوى المهارات قبل الأكاديمية من جانبهم ؟
- 4 - هل توجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

- 1 - أن مستوى ونوعية المهارات الاجتماعية للأطفال تلعب دوراً هاماً في تحديد ما يتم تقديمه لهم من أنشطة ومهام تعليمية مختلفة ، أي أنه يلعب دوراً هاماً في تحديد كم وكيف التعلم المقدم لهم .

2 - أن هذا المستوى يمثل أساساً من تلك الأسس التي يجب أن يقوم عليها أى تعلم لاحق يتم تقديمه لمثل هؤلاء الأطفال .

3 - أن مستوى هذه المهارات ونوعيتها يحكم إلى حد كبير كيف التعلم اللاحق الذى يرتبط بالمدركات والسلوكيات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال .

4 - أن الخطة التربوية الفردية التى يتم اختيارها ، وتصميمها ، وتقديمها لهؤلاء الأطفال ممن يتعرضون لمخاطر أى نمط من أنماط صعوبات التعلم يجب أن تتضمن فى جانب أساسى منها بعداً اجتماعياً يسهم فى اندماج الطفل مع الآخرين وانخراطه معهم .

5 - أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم بشكل فاعل فى تطوير خطة التعليم الفردية التى يتم من خلالها تقديم الخدمات التربوية المناسبة ، والخدمات المرتبطة بالتربية الخاصة لكل طفل حتى لا تتفاقم حالته وهو ما يمكن أن يساعد فى تحقيق هؤلاء الأطفال لقدر معقول من التكيف والتوافق عن طريق تأهيلهم لذلك .

6 - لا تزال المهارات قبل الأكاديمية المختلفة تعد بمثابة أفضل المؤشرات التى يمكن أن تدل على مستوى التعلم الأكاديمى اللاحق بالنسبة للطفل ، كما تعد أيضاً هى أفضل مؤشر للدلالة على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يمكن أن يتعرض الطفل لها .

7 - أن التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يسهم فى الحد من قدر كبير من المشكلات الاجتماعية الانفعالية التى يحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال .

8 - أنه يمكن الاستفادة من التعرف على المهارات الاجتماعية لأولئك الأطفال فى الاكتشاف المبكر لذوى صعوبات التعلم ، وتقديم الخدمات اللازمة لهم حتى لا تزداد حالتهم سوءاً .

9 - ندرة الدراسات التى أجريت فى مصر بل وفى البيئة العربية فى هذا الإطار على هذه الفئة فى هذه السن الصغيرة والتى تناولت مثل هذه المهارات عامة .

الدراسات السابقة

تهدف الدراسة التي أجراها عادل عبد الله (2005 - أ) إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان إلى جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هي الأساس الذي يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً ، وبالتالي فإنها تعد هي المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . كما تعمل الدراسة أيضاً على التعرف على وتحديد الدور الذي يلعبه قصور تلك المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة ، والتعرف على الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها . كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في استعداد الطفل للمدرسة علماً بأن هذا الاستعداد للالتحاق بالمدرسة يتضمن النمو الاجتماعي - الانفعالي للطفل وما يتضمنه من مهارات اجتماعية .

وتتألف عينة هذه الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين (10 ذكور ، 10 إناث) بالسنة الثانية بالروضة K-G- II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ومن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط، ومن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية . وتم استخدام عدة أدوات تمثلت في مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف ، ومقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذي أعده الباحث ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية الذي أعده محمد بيومي خليل (2000) . وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي :

- 1 - وجود علاقة إيجابية دالة عند 0.05 بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة .
 - 2 - عدم وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية .
 - 3 - وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة عند 0.01 بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها .
 - 4 - تفسر المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها 19.8 % تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة .
 - 5 - تمثل مهارة التعرف على الحروف ، ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهارة التعرف على الأشكال أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 2.1 % ، 2.1 % ، 6.6 % على التوالي من تباين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة .
 - 6 - لم تنبئ مهارة الإدراك الفونولوجي ، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائية .
- ويذكر إيريش وآخرون (Irish et.al.(2004 في التقرير الرابع للبرنامج الأمريكي المعروف بالبداية الحقيقة Head Start والذي يعتبر برنامجاً للتعليم الفيدرالي المبكر الذي يتم تقديمه لأطفال الأسر ذات الدخل المنخفض ، ويتم خلاله تقديم الخدمات المختلفة للأم الحامل ، والأسرة ، والطفل أنه قد تم في عام 2002 تشخيص حوالي 93 % تقريباً من الأطفال الذين يتلقون هذا البرنامج ، وما يتضمنه من خدمات على أنهم معوقين ، ويحتاجون بالتالي إلى خدمات التربية الخاصة . كما أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم أو المتأخرين نمائياً كما يحلو للبعض أن يطلق عليهم يعانون قصوراً في مهاراتهم الاجتماعية. ومن جهة أخرى وجد بوفي وشترين Bovey (2003) & Strain في دراستهما على أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم،

والمتخلفين عقلياً ، والتوحيدين ، والمضطربين سلوكياً ، والمضطربين انفعالياً (ن=10 لكل مجموعة) أنهم غالباً ما يجدون صعوبة في التفاعل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانب هؤلاء الأقران ، وبالتالي فإنهم يعدون من المعرضين لمخاطر المشكلات الاجتماعية اللاحقة . كما أن تدريب هؤلاء الأطفال على استخدام المهارات الاجتماعية الإيجابية مع الأقران في وقت مبكر من العمر من شأنه أن يؤدي إلى تكوين علاقات إيجابية معهم ، والتقبل من جانبهم ، وتكوين الصداقات معهم .

وهدفت دراسة براون وبيرجين (Brown & Bergen 2002) إلى التعرف على أنماط اللعب والتفاعلات الاجتماعية التي اشترك فيها تسعة أطفال بالروضة من ذوي صعوبات التعلم ودراستها . وكشفت نتائج الملاحظات عن وجود فروق فردية في مقدار الوقت الذي يقضيه الطفل في اللعب ، وعدد الأنماط المختلفة من الألعاب التي يلجأ إليها ، والوقت الذي يقضيه في كل نمط منها . كما لوحظت فروق أخرى في كم وكيف التفاعل مع الأقران والمعلمين . وقام موست وآخرون (Most et.al. 2000) بدراسة العلاقة بين مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي والكفاءة الاجتماعية - الانفعالية لعينة ضمت 98 طفلاً بمرحلة ما قبل المدرسة في إسرائيل منهم 39 طفلاً معرضين لخطر صعوبات التعلم ، والباقي من العاديين . وأسفرت النتائج عن أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم، كانوا أكثر انخفاضاً في مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، وأكثر شعوراً بالوحدة أو العزلة ، وأقل ثقة بالنفس ، وأقل تقبلاً من الآخرين . كما هدفت تلك الدراسة التي أجراها أوجالا (Ojala 2000) إلى المقارنة بين توقعات الوالدين والمعلمين فيما يتعلق بالنمو وما ينبغي تعليمه للأطفال في المرحلة العمرية 3-5 سنوات وذلك في كل من فنلندا وأيرلندا . وأسفرت النتائج عن أن كلتا المجموعتين من المعلمين في البلدين اعتبرت أن المهارات الاجتماعية تعد هي الأكثر أهمية بالنسبة لأطفال ما قبل المدرسة . ومع ذلك فقد ركز المعلمون الفنلنديون على الكفاءة الذاتية وهو ما اتفق الآباء الفنلنديون معهم عليه ، بينما كان معدل اتفاق الآباء الأيرلنديين مع المعلمين حول ذلك منخفضاً .

وفي دراسته عبر الثقافية التي أجراها ويكرت (Weikart 1999) وركز فيها على

تحقيق جودة الحياة كما يخبرها الأطفال الذين يبلغون الرابعة من أعمارهم ، وتم في سبيل ذلك تطبيق استبيان على 1600 معلماً ، 4800 من الآباء في 15 دولة ضمت كل من بلجيكا ، والصين ، وفنلندا ، واليونان ، وهونج كونج ، وإندونيسيا ، وأيرلندا ، وإيطاليا ، ونيجيريا ، وبولندا ، ورومانيا ، وسلوفينيا ، وأسبانيا ، وتايلاند ، وأمريكا وذلك حول ما يتوقعون أن يتعلمه الأطفال في سن ما قبل المدرسة ، وكيف ينظر كل من الآباء والمعلمين إلى الأولويات التي يحددها الآخر في هذا الصدد ، ومسئوليته فيما يتعلق بذلك . وأسفرت النتائج عن جود اتفاق عام بين المعلمين فيما يتعلق بأولويات اهتمامهم بتعليم الأطفال الأصغر سناً حيث جاءت المهارات الاجتماعية مع الأقران ، يليها المهارات اللغوية ، ثم الكفاءة الذاتية كأهم المهارات قبل الأكاديمية ، بينما كانت المهارات الاجتماعية مع الراشدين هي الأقل أهمية في حين لم يتوصل الآباء إلى اتفاق عام مماثل ، إلا أن غالبيتهم قد وجد أن المهارات اللغوية ، والكفاءة الذاتية ، والمهارات الاجتماعية مع الأقران تعد هي الأكثر أهمية بينما كانت مهارات التقييم الذاتي ، ومهارات التعبير عن الذات هي الأقل أهمية من وجهة نظرهم . كما كان هناك ارتباط في ثمانى دول من تلك الدول الخمسة عشر التي تضمنتها الدراسة وأجريت فيها بين ما يتوقع كل من الآباء والمعلمين أن يتعلمه أولئك الأطفال في مثل ذلك السن . هذا وقد كشفت دراسة برومر (1999) Bromer على عينة من أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم قوامها 21 طفلاً أن التغيرات البسيطة التي يتم إدخالها على اللعب الإيهامى من شأنها أن تساعد هؤلاء الأطفال كي يشاركوا بشكل كلى في خبرات التعلم المبكرة التي يتم تقديمها لهم حيث أنها تعكس مهارات الطفل المعرفية ، ومهاراته الاجتماعية ، وتعمل على تحسينها وتنميتها .

وهدفت دراسة مارجاليت (1998) Margalit إلى دراسة الشعور بالوحدة أو العزلة في مقابل الاندماج مع الآخرين وذلك لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة قوامها 187 طفلاً في إسرائيل منهم 111 طفلاً من المعرضين لخطر صعوبات التعلم . وكشفت الدراسة عن أن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم قد أظهروا مستويات أعلى من الشعور بالعزلة أو الوحدة ، ومستويات أقل من الشعور

بالاندماج وذلك قياساً بأقرانهم العاديين ، كما كان هؤلاء الأطفال أقل تقبلاً من أقرانهم العاديين .

كما تهدف دراسة زيل وآخرين (1995) Zill et.al. إلى التعرف على ما يمكن أن تحققه عينة من أطفال الروضة قوامها 4423 طفلاً من إنجازات وما يمكن أن يواجههم من صعوبات وذلك للتعرف على مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة . وأوضحت النتائج أن المهارات الحركية المختلفة فضلاً عن المهارات الاجتماعية ، والمهارات المعرفية تعتبر من أهم المهارات التي تشهد قصوراً من جانب أولئك الأطفال وهو ما يؤثر على مدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة . كما توجد فروق بين الجنسين في مستوى المهارات قبل الأكاديمية والمهارات الحركية البسيطة لصالح البنات ، وبالتالي فقد كن أكثر استعداداً منهم للالتحاق بالمدرسة . وأجرت شارون فون وآخرون (1993) Vaughn, S. et. al دراسة تناولوا فيها المهارات الاجتماعية لعينة ضمت 98 طفلاً بمرحلة ما قبل المدرسة ضمت ثلاث مجموعات تألفت الأولى من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وتألفت الثانية من الأطفال المتخلفين عقلياً من الدرجة البسيطة ، أما الثالثة فقد ضمت أطفالاً عاديين ، وتم تطبيق مقياس السلوك الاجتماعي التكيفي adaptive social behavior عليهم وأظهرت تقديرات المعلمين للمهارات الاجتماعية وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث لصالح الأطفال العاديين ، يليهم ذوو صعوبات التعلم ، أما المتخلفون عقلياً فيأتون في النهاية ويعدون هم أقل هذه المجموعات في مستوى مهاراتهم الاجتماعية . كما أسفرت نتائج دراسة مانتزيكوبولس وآخرين (1993) Mantzicopoulos et.al. التي تم إجراؤها في إطار برنامج البداية الحقيقية Head Start على عينة من أطفال الروضة المتأخرين نهائياً أي المعرضين لخطر صعوبات التعلم قوامها 112 طفلاً عن أن السلوكيات التكيفية من جانب هؤلاء الأطفال ، ومهاراتهم الاجتماعية تعد من السلوكيات التي ترتبط بتأخرهم النهائي ، كما تكشف عن احتمال تعرضهم اللاحق للعديد من المشكلات الاجتماعية المختلفة التي تعزز في الغالب عزلتهم عن الآخرين . وعند فحص ثلاث فئات من المتغيرات التي يمكن من خلالها التنبؤ بنتائج ذلك

التدخل الذى يتم استخدامه سواء مع الأطفال المعوقين عامة أو الأطفال المتأخرين نهائياً أو المعرضين لخطر صعوبات التعلم وجد مارفو وآخرون (Marfo et.al. (1992 أن المتغيرات التى لا ترتبط بالبرنامج لها دور مهم فى تحديد نتائج تلك البرامج التى يتم من خلالها تدريب الآباء على تعليم أطفالهم المهارات قبل الأكاديمية ، ومهارات التواصل ، والمهارات الاجتماعية ، ومهارة مساعدة الذات ، والمهارات الحركية .

تعقيب على الدراسات السابقة

من العرض السابق لتلك الدراسات يتضح وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم تؤثر على استعدادهم وأهبتهم للالتحاق بالمدرسة (عادل عبد الله 2005-أ) ، وأن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون أيضاً من قصور فى مهاراتهم الاجتماعية (Irish et.al., 2004; Zill et.al.,1995) حيث غالباً ما يجدون صعوبة فى التعامل بشكل صحيح مع الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانبهم (Bovey& Strain, 2003) ، وأنهم أكثر شعوراً بالوحدة ، وأقل ثقة بالنفس ، وأقل تقبلاً من الأقران (Most et.al., 2000) ، وأنهم أكثر عزلة عن الآخرين خاصة أقرانهم العاديين ، وأقل اندماجاً معهم (Marglit, 1998) ، وأن قصور مهاراتهم الاجتماعية يجعلهم أكثر عرضة للمشكلات الاجتماعية اللاحقة (Vaughn et.al.,1993) التى تعمل فى الغالب على تعزيز عزلتهم عن الآخرين (Mantzicopoulos et.al., 1993). كما أنه لا توجد دراسات عربية فى حدود علمنا تطرقت إلى هذا الموضوع وهو ما يضيف إلى أهميته .

الفروض

صيغت الفروض التالية كإجابات محتملة للتساؤلات التى تضمنتها مشكلة الدراسة .

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من

قصور في مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية كل على حدة وذلك لصالح أطفال الروضة العاديين .

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية .

3 - ينبىء مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بدرجة المهارات الاجتماعية من جانبهم .

4 - لا توجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها في التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة .

خطة الدراسة وإجراءاتها

أولاً : العينة :

تتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية (ن=21) ، تضم المجموعة الأولى سبعة أطفال ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية سبعة أطفال آخرين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة هى الأخرى سبعة أطفال من العاديين (جدول 1، 2) . وقد روعى أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم ، وألا يعانون أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أى إعاقة عقلية ، أو حسية ، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق

التجانس بين تلك المجموعات (الجداول 3 - 8) وذلك في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط .

جدول (1) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي (ن=1 ن=2 ن=3=7)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	ك	كا ²	د.ح	هـ H	الدالة
الأولى	14.29	100.03	1429.429	13.441	2	13.380	0.01
الثانية	14.71	120.97	1514.689				
الثالثة	4.00	28.00	112.000				

حيث :

المجموعة الأولى هي من يعاني أعضاؤها من قصور في مهارتي الوعي أو الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف الهجائية ، والمجموعة الثانية هي من يعاني أعضاؤها من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام ، والأشكال ، أما المجموعة الثالثة فهي التي تضم الأطفال العاديين . وسوف نسير وفق ذلك على امتداد هذه الدراسة .

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في اختبار المسح النيورولوجي دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالي اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (2) قيم U,W,Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في اختبار المسح النيورولوجي (ن1- ن2- ن3-7)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدالة
الأولى	7.29	51.00	23.00	51.00	0.193 -	غير دالة
الثانية	7.71	54.00				
الأولى	11.00	77.00	صفر	28.00	3.137-	0.01
الثالثة	4.00	28.00				
الثانية	11.00	77.00	صفر	28.00	3.134-	0.01
الثالثة	4.00	28.00				

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثانية أى المعرضتين لخطر صعوبات التعلم ، بينما توجد فروق دالة عند 0.01 بين مجموعة الأطفال العاديين وكل منهما على حدة. وبالرجوع إلى متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار نجد أنها على التوالي 36.14, 36.43, 19.57 ونظراً لأنه وفقاً لتعليمات الاختبار كلما قلت الدرجة عن 25 كان الطفل عادياً تصبح هذه الفروق لصالح المجموعة الثالثة ، وتؤكد على أن أطفال المجموعتين الأولى والثانية معرضين فعلاً لخطر صعوبات التعلم .

جدول (3) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين
رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات قبل الأكاديمية

المهارة	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ك	س ²	د.ح	هـ H	الدالة
الوعي أو الإدراك التقنولوجي	الأولى	4.00	28.00	112.000	17.788	2	17.418	0.01
	الثانية	11.07	77.49	857.814				
	الثالثة	17.93	125.51	2250.394				
التعرف على الحروف	الأولى	4.00	28.00	112.000	16.417	2	16.338	0.01
	الثانية	11.64	81.48	948.427				
	الثالثة	17.36	121.52	2109.587				
التعرف على الأرقام	الأولى	11.00	77.00	847.000	17.935	2	17.818	0.01
	الثانية	4.00	28.00	112.000				
	الثالثة	18.00	126.00	2268.000				
التعرف على الأشكال	الأولى	15.29	107.03	1636.489	13.740	2	13.591	0.01
	الثانية	4.00	28.00	112.000				
	الثالثة	13.71	95.97	1315.749				
التعرف على الألوان	الأولى	10.50	73.5	771.75	0.293	2	0.273	غير دالة
	الثانية	10.50	73.5	771.75				
	الثالثة	12.00	84.0	1008.00				

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث
في المهارات قبل الأكاديمية دالة عند 0.01 باستثناء الفروق بينها في مهارة التعرف على
الألوان فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وتوضح الجداول التالية اتجاه دلالة الفروق
بين المجموعات .

جدول (4) قيم U,W,Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في الوعي أو الإدراك الفونولوجي

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	4.86	4.00	28.00	صفر	28.0	3.165-	0.01	الثانية
الثانية	11.14	11.00	77.00					
الأولى	4.86	4.00	28.00	صفر	28.0	3.155-	0.01	الثالثة
الثالثة	15.14	11.00	77.00					
الثانية	11.14	4.07	28.50	0.50	28.5	3.094-	0.01	الثالثة
الثالثة	15.14	10.93	76.50					

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هي أقل هذه المجموعات في الوعي أو الإدراك الفونولوجي، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

جدول (5) قيم U,W,Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الحروف

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	3.86	4.00	28.00	صفر	28.0	3.141-	0.01	الثانية
الثانية	12.57	11.00	77.00					
الأولى	3.86	4.00	28.00	صفر	28.0	3.141-	0.01	الثالثة
الثالثة	15.43	11.00	77.00					
الثانية	12.57	4.64	32.50	4.50	32.5	2.575-	0.01	الثالثة
الثالثة	15.43	10.36	72.50					

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الأولى هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الحروف الهجائية ، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الثانية فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

جدول (6) قيم U,W,Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأرقام

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	10.29	11.00	77.00	صفر	28	3.158-	0.01	الثانية
الثانية	4.86	4.00	28.00					
الأولى	10.29	4.00	28.00	صفر	28	3.148-	0.01	الثالثة
الثالثة	15.29	11.00	77.00					
الثانية	4.86	4.07	28.00	صفر	28	3.155-	0.01	الثالثة
الثالثة	15.29	11.93	77.00					

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعات الثلاث ، وأن المجموعة الثانية هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الأرقام ، وبالتالي فهي تعاني من قصور هذه المهارة . أما المجموعة الأولى فهي تليها ، وتعد في وضع أفضل منها ، ثم تأتي المجموعة الثالثة بعد ذلك ، وتعتبر هي الأفضل .

جدول (7) قيم U,W,Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في التعرف على الأشكال

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	15.14	11.00	77.00	صفر	28	3.141-	0.01	الأولى
الثانية	3.86	4.00	28.00					
الأولى	15.14	8.29	58.00	19.0	47	0.543-	غير دالة	-
الثالثة	14.29	6.71	47.00					
الثانية	3.86	4.00	28.00	صفر	28	3.137-	0.01	الثالثة
الثالثة	14.29	11.00	77.00					

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعتين الأولى والثانية من ناحية لصالح المجموعة الأولى ، وبين المجموعتين الثانية والثالثة من ناحية أخرى لصالح المجموعة الثالثة ، بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثالثة . وبالتالي فإن المجموعة الثانية هي أقل هذه المجموعات في التعرف على الأشكال حيث

تعانى من قصور هذه المهارة . أما المجموعتان الأولى والثالثة فتأتيان بعدها ، وتعدان في وضع أفضل منها .

جدول (8) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) بين رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ك	كا ²	د.ح	هـ H	الدالة
العمر الزمنى	الأولى	10.79	75.53	814.969	0.013	2	0.013	غير دالة
	الثانية	11.14	77.98	868.697				
	الثالثة	11.07	77.49	857.814				
معامل الذكاء	الأولى	10.29	72.03	741.189	0.234	2	0.270	غير دالة
	الثانية	10.86	76.02	825.577				
	الثالثة	11.86	38.02	984.617				
م. اجتماعى	الأولى	11.00	77.00	847.000	0.157	2	0.149	غير دالة
	الثانية	11.64	81.48	948.427				
	الثالثة	10.36	27.52	751.307				
م. اقتصادى	الأولى	10.43	73.01	761.494	0.104	2	0.091	غير دالة
	الثانية	11.36	79.52	903.347				
	الثالثة	11.21	78.47	879.649				
م. ثقافى	الأولى	11.14	77.98	868.697	0.025	2	0.018-	غير دالة
	الثانية	11.14	77.98	868.697				
	الثالثة	10.71	74.97	802.929				
م. كلى	الأولى	10.64	74.48	792.467	0.147	2	0.099	غير دالة
	الثانية	11.71	81.97	959.869				
	الثالثة	10.64	74.48	792.467				

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المتغيرات الخاصة بالمجانسة غير دالة مما يدل على تجانس هذه المجموعات .

ثانياً : الأدوات :

تم استخدام الأدوات التالية :

1- اختبار ستانفورد - بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (1998)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبىء بالعامل العام للذكاء . ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى) ، في حين يتمثل المستوى الثانى في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة ، والقدرات السائلة التحليلية ، والذاكرة قصيرة المدى . أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظى ويتضمن اختبارات المفردات ، والفهم ، والسخافات ، والعلاقات اللفظية ، في حين يتمثل المجال الثانى في الاستدلال الكمى ويندرج تحته الاختبار الكمى ، وسلاسل الأعداد ، وبناء المعادلة . أما الاستدلال المجرد البصرى وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحت اختبارات تحليل النمط ، والنسخ ، والمصفوفات ، وثنى وقطع الورق . وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز ، وتذكر الجمل ، وإعادة الأرقام ، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التى تندرج تحت هذه المجالات 15 اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة ، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل) .

وقد قام مليكة (1994) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التى يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية المختلفة . وعند حساب صدق هذه الصورة من المقياس وثباتها اتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها ، والوثوق فيها ، والاعتماد عليها حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن=30)

بين 0.53-0.88 ، وباستخدام معادلة KR-20 بلغت هذه القيم بين 0.95-0.97 وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين 0.80-0.97 ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.80-0.90 . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق في سبيل ذلك منها التحليل العاملى لمكوناته التى كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام فى كل الاختبارات وهو ما يدعم استخدام درجة مركبة كلية واحدة . وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت فى الصورة ل-م السابقة لهذه الصورة ، ومقياس وكسلر - بلفيو، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند 0.01 ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً ، وذوى صعوبات التعلم ، والعاديين ، والمتفوقين كانت النتائج التى تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

2 - ألعاب الأطفال :

تم اللجوء فى الدراسة الراحنة إلى ألعاب الأطفال فى سبيل تشخيص مشكلاتهم التى تهتم هذه الدراسة بها والتى تتمثل فى قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التى يمكن أن يعانى الطفل منها مستقبلاً ، كما أن هذه الألعاب تتراوح فى طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أى أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل فى تعامل الأطفال معها ، وفى تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف .

ولذلك فقد تم استخدام ما يلى

1 - لوحة الحروف .

2 - الأشكال .

3 - المكعبات .

وفى حين استخدمت لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة، واستخدمت الأشكال للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام

المكعبات في سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجي للكلمات . ويمكن أن نقوم بتوضيح ذلك على النحو التالي :

أ- لوحة الحروف :

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أى يتعرف على كل حرف منها على حدة ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح حينما نطلب منه ذلك ، وأن يتعرف عليه جيداً ، ولا يخطئ في معرفته له . ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

ب - الأشكال :

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التي تضم خمسة أشكال أساسية هي المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذي نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له في مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له في إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا في الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة في كل مرة .

ج - المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات ذلك الألوان المختلفة والتي تعد في واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال في هذه السن . وقد حرصنا على استخدام تلك المكعبات في سبيل تحقيق الأهداف التالية :

- 1- التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .
- 2- التحقق من إدراك الطفل للألوان .
- 3- التحقق من الإدراك الفونولوجي للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد اخترنا تلك المكعبات التى تتضمن الأعداد من 1 - 10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح رغم ميل الأطفال إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل وتغنيهم بها على هذه الشاكلة . ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان ، وقد تمثلت الألوان المستخدمة فى « الأبيض - الأسود - الأحمر - الأخضر - الأصفر - الأزرق - البنى - البنفسجى - البرتقالى - البمبى » . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء ، أو الخضراء ، أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالى على درجة واحدة أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته فى تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولا يحصل بالتالى على أى درجة فى مقابلها، وهكذا.

وفىما يتعلق بالادراك الفونولوجى للكلمات المختلفة والذى يقوم فى الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغى على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا فى الواقع نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التى توجد فى أحد جوانبه ، ونطلب منه أن يقوم بما يلى وذلك بحسب ما كنا نطلب منه حيث يتم ذلك فى خطوات متدرجة نحددها نحن ، أى أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط فى المرة الواحدة ، وكنا نحددها له ، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التى نحددها له أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتى تتمثل فيما يلى :

- 1 - أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .
- 2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .
- 3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .
- 4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة فى جملة مفيدة .
- 5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التي تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس السابقة كأن نسأله مثلاً عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه ، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه لتلك الكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها ، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالي في جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها في جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول في أسئلتنا التي نوجهها إليه أن تكون إجابته معبرة في جوهرها عن زمن معين، وهكذا مع مراعاة قصور إدراكه للزمن . ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك .

ويعتبر الطفل ممن يعانون من قصور في أى من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التي يحصل عليها في هذه المهارة أو تلك عن 50% من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد أيضاً ممن يعانون من قصور في تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته في المجموع الكلي لهذه المهارات عن 50% من مجموع الدرجات المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هي الأساس الذي يقوم عليه التعلم الأكاديمي اللاحق للطفل ، وبالتالي فأى قصور فيها يستتبعه قصور لاحق .

وقد لجأنا إلى استخدام هذه الألعاب للتأكد من وجود قصور في تلك المهارات لدى أولئك الأطفال الذين قامت المعلمات بترشيحهم على أنهم كذلك وذلك قبل أن نقوم بتطبيق بطارية الاختبارات الخاصة بالمهارات قبل الأكاديمية عليهم ، ثم اختبار المسح النيورولوجي كي نتأكد فعلاً من أنهم معرضين لخطر صعوبات التعلم .

3- بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة

كمؤشرات لصعوبات التعلم

إعداد / عادل عبد الله محمد (2005- ب)

لا يوجد على المستوى المحلى أو الإقليمى مقاييس يمكن استخدامها لهذا الغرض ،

ولذلك فقد كانت هناك حاجة ملحة لتطوير مقياس حول بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يهدف إلى التعرف على قصور المهارات قبل الأكاديمية لأولئك الأطفال وهو ما دفعنا إلى إعداد المقياس الحالي والذي يضم خمسة مقاييس فرعية تمثل في مجملها بطارية اختبارات لأطفال الروضة في هذا المجال يتم من خلالها تحديد أطفال الروضة الذين توجد لديهم مؤشرات تدل على إمكانية تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ويشرعون في تلقى تعليمهم النظامى . وقد تم حساب الصدق والثبات الخاص بهذه البطارية وما تتضمنه من مقاييس فرعية ، واتضح أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها وتضم المقاييس الفرعية الخمسة التى تتألف منها هذه البطارية مايلي :

1 - الوعى أو الإدراك الفونولوجى .

2 - التعرف على الحروف الهجائية .

3- التعرف على الأرقام .

4 - التعرف على الأشكال .

5- التعرف على الألوان .

ويتألف كل مقياس من هذه المقاييس الخمسة التى تتضمنها البطارية من عشرين عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات أو مظاهر سلوكية تعد بمثابة مؤشرات لصعوبات التعلم فى هذا الجانب أو ذاك . وتدخل جميعها فى إطار ما يعرف بالاكشاف المبكر لتلك الصعوبات وهو الأمر الذى يؤدى بنا إلى التدخل المبكر، ويحتم علينا ذلك حتى نحد مما يترتب على تلك الصعوبات من آثار سلبية متعددة . وتعتبر هذه المقاييس بمثابة مقاييس فرز وتصفية يمكن من خلالها التعرف بدرجة كبيرة على أولئك الأطفال الذين تصدر عنهم مثل هذه السلوكيات وذلك على أثر حصولهم على أقل من 50% من الدرجات المخصصة لأى من هذه المهارات، أما إذا كانت الدرجة التى يحصل الطفل عليها تساوى 30% أو أقل فإن ذلك يعد دليلاً قوياً على أنه يعتبر من المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

هذا ويوجد أمام كل عبارة اختاران هما (نعم، لا) تحصل على (1 ، صفر) على التوالى حيث تسير العبارات فى الاتجاه الإيجابى فتصبح الدرجة « صفر » بذلك هى التى تدل على القصور ، وبذلك فكلما قلت الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى أى مقياس فرعى عن 50% من درجته التى تتراوح بين صفر - 20 يصبح ذلك بمثابة مؤشر أو منبىء بصعوبات تعلم لاحقة يمكن أن يتعرض لها هذا الطفل ، وبالتالي فإن ذلك يعتبر اكتشافاً مبكراً للحالة .

وبالنسبة لصدق وثبات بطارية المقاييس هذه بما تضمه من مقاييس فرعية فقد أسفرت النتائج الخاصة بذلك عن أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتداد بها وهو ما أكدته نتائج صدق المحتوى حيث تمت صياغة عباراتها فى إطار ذلك التصنيف لتلك المهارات السابقة على المهارات الأكاديمية والتى تعرف بالمهارات قبل الأكاديمية وهو التصنيف الذى قدمه العديد من العلماء فى هذا المجال أمثال تورجيسين Torgesen ، وليرنر Lerner ، وفورمان Foorman ، وغيرهم كما أننا قد أبقينا فقط على العبارات التى نالت 90% على الأقل من إجماع المحكمين عليها وهو ما يؤكد على صدق المحكمين ، كذلك فقد تراوحت قيم الصدق التلازمى باستخدام أدوات اللعب وفق إجراءات محددة وذلك بعد عرضها على المحكمين واستخدامها فى العديد من الدراسات التى قمنا بإجرائها كمحك خارجى بين 0.931-0.725 وذلك للمقاييس الفرعية المتضمنة وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 كما تراوحت قيم (ت) الدالة على الصدق التمييزى عند المقارنة بين مجموعة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالروضة وأقرانهم العاديين (ن= 27 لكل مجموعة) بين 9.69 - 12.62 وهى قيم دالة عند 0.01 . أما بالنسبة للثبات على الجانب الآخر فقد تراوحت قيم التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان - براون Spearman - Brown للمقاييس الفرعية بين 0.683 - 0.892 ، وتراوحت قيم معامل ألفا لتلك المقاييس الفرعية بين 0.774 - 0.945 . كما تراوحت قيم (ر) الدالة على الاتساق الداخلى وذلك بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الذى تنتمى إليه بين 0.57-0.95 ، وهى جميعاً قيم دالة عند 0.01 وهو الأمر الذى يؤكد على ثبات مقاييس هذه البطارية

4 - مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية

إعداد / محمد بيومى خليل (2000)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة فى هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . وقيس هذا المقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها فى المستوى الاجتماعى وذلك من خلال الوسط الاجتماعى ، وحالة الوالدين ، والعلاقات الأسرية ، والمناخ الأسرى السائد ، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمى لأفراد الأسرة ، ونشاطهم المجتمعى ، والمكانة الاجتماعية لمهنتهم . أما البعد الثانى فيتمثل فى المستوى الاقتصادى للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهنت أفراد الأسرة ، ومستوى معيشة الأسرة ، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية ، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبى ، ووسائل النقل والاتصال للأسرة ، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم ، والخدمات الترويحية ، والاحتفالات ، والحفلات ، والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصى ، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث فى المستوى الثقافى للأسرة وقيس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة ، والمواقف الفكرية للأسرة ، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة ، ودرجة الوعى الفكرى ، والنشاط الثقافى لأفراد الأسرة . ويعطى هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد ، كما يعطى درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هى مرتفع جداً ، ومرتفع ، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط ، ومنخفض ، ومنخفض جداً .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزى بين 12.6-23.8 وذلك للأبعاد الثلاثة ، والدرجة الكلية . كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين 0.92-0.97 وهى جميعاً قيم دالة عند 0.1 .

5 - اختبار المسح النيورولوجى Quick Neurological Screening Test QNST

(للتعرف على ذوى صعوبات التعلم)

إعداد/ مارجريت موتى وآخرون، تعريب / عبد الوهاب كامل (1999)
يعد هذا المقياس من الأدوات سهلة التطبيق حيث أنه وسيلة سريعة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجى فى علاقته بالتعلم . ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجى للأطفال حيث يشتمل على سلسلة مكونة من 15 مهمة مختصرة تقدم للأطفال هى : مهارة اليد - التعرف على الشكل وتكوينه - التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء - نماذج الصوت - التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع - الأنف) - دائرة الأصابع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخذ - العكس السريع لحركات اليد المتكررة - مد الذراع والأرجل - المشى بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار) - الوقوف على رجل واحدة - الوثب - تمييز اليمين واليسار - ملاحظات سلوكية شاذة أى غير منتظمة .

أما عن الدرجة التى نحصل عليها من الاختبار فهى إما أن تكون درجة مرتفعة (كلية) تزيد عن 50 وتوضح بالتالى ارتفاع معاناة الطفل ، أو درجة عادية (درجة كلية تساوى 25 فأقل) وتشير هذه الدرجة إلى السواء نيورولوجياً فضلاً عن درجة تمتد من 26-50 وتدل على وجود احتمال تعرض الطفل لاضطرابات فى المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة . وعادة ما نجد أن الاختبارات الفرعية لا تتضمن أى درجة تقع فى حدود اللاسواء (درجة مرتفعة)، ولن نكون على خطأ إذا ما افترضنا أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الدرجة العادية ليس لديهم أى مشكلات نيورولوجية حيث أنهم ليس لديهم أى اضطرابات فى المخ والقشرة المخية. وعموماً فإن الدرجة العادية يمكن أن تؤكد على سلامة الطفل النيورولوجية ، بينما تشير الدرجة المرتفعة للطفل على هذا المقياس إلى ارتفاع الاضطراب فى الخصائص النيورولوجية . وقد قام معد المقياس بتقنيه على عينة من أطفال البيئة المصرية فبلغ

معامل الصدق التلازمى 0.56 ، وبلغ معامل الثبات 0.68 وهى قيم دالة عند 0.01 ولذلك يتم استخدام هذا المقياس للتحقق من أن الطفل ليس لديه أى اضطرابات فى المخ والقشرة المخية .

6 - مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال

إعداد / العربى زيد (2003)

أعد هذا المقياس فى الأساس للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، وإن كان يصلح للتطبيق حتى مع الأطفال العاديين . ويتألف المقياس من سبعة أبعاد تتضمن؛ التفاعل الاجتماعى (العبارات 1-15) ، والتعاون والمشاركة فى الأنشطة (16-22) ، ومهارة تكوين الصداقات (23-30) ، واتباع القواعد والتعليمات (31-37)، والتعبير الانفعالى (38-44) ، والمهارات الاجتماعية المدرسية (مهارات حجرة الدراسة) (45-53) ، ومهارة حل المشكلات (54-58). ويضم المقياس بذلك 58 عبارة يوجد أمام كل منها ثلاثة اختيارات هى (نعم - أحياناً - مطلقاً) تحصل على الدرجات (1-3) على التوالى لتتراوح بذلك درجات المقياس بين 58 - 174 درجة تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من هذه المهارات ، والعكس صحيح .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة ، فبالنسبة للصدق تم التأكد من صدقه الظاهرى ، وصدق المحتوى أو المضمون وتراوحت قيم (ت) للمقارنة الطرفية الدالة على صدقه التمييزى على عينة (ن= 28) وذلك لكل بعد من أبعاده ودرجته الكلية بين 12.08 - 23.09 وهى قيم دالة عند 0.01 أما معاملات ثباته فقد تراوحت باستخدام التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان - براون بين 0.357 - 0.944 وبطريقة جتمان بين 0.342 - 0.943 ، وتراوح معامل الثبات بطريقة معامل ألفا لكرونباخ بين 0.447 - 0.926 وذلك لأبعاد المقياس ودرجته الكلية وهى جميعاً قيم دالة عند 0.01 . وتراوحت قيم (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وهو ما يدل على اتساقه الداخلى بين 0.279 - 0.805 وهى قيم دالة إحصائياً، وتراوحت قيم (ر) بين درجة أبعاد المقياس وبعضها البعض ، وبينها وبين درجة المقياس الكلية بين 0.296 - 0.945 وهى قيم دالة إحصائياً .

وعند تطبيق هذا المقياس في الدراسة الراهنة على عينة من أطفال الروضة العاديين (ن=45) تم استخدام طريقة K-R 21 وبلغ معامل الصدق 0.647 بينما بلغ معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول 0.765 وهى قيم دالة إحصائياً عند 0.01 وتعنى إمكانية تطبيقه على هؤلاء الأطفال .

ثالثاً : خطوات الدراسة :

- تم اتباع الخطوات التالية فى سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :
- 1 - تحديد وإعداد الأدوات المستخدمة ، والتأكد من صدق وثبات مقياس المهارات الاجتماعية وصلاحيته للتطبيق مع أطفال الروضة .
 - 2 - اختيار أفراد العينة من بين أطفال الصف الثانى بالروضة .
 - 3 - قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أفراد العينة .
 - 4 - إجراء المجانسة بين مجموعات الدراسة .
 - 5 - تطبيق المقاييس المستخدمة .
 - 6 - تصحيح الاستجابات التى أتى بها الأطفال ، وجدولة الدرجات ، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .
 - 7 - استخلاص النتائج وتفسيرها .
 - 8 - صياغة بعض التوصيات والمقترحات التى نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .
- هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التى تم اللجوء إليها فى سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فيما يلى :
- اختبار كروسكال - واليز (Kruskal-Wallis (H).
 - اختبار مان - وتينى (Mann- Whitney (U).
 - اختبار ولكوكسون (Wilcoxon (W).
 - قيمة Z .
 - تحليل الانحدار الخطى . linear regression
 - تحليل الانحدار المتدرج . stepwise regression.

النتائج

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة العاديين ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعي أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، أو ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية كل على حدة وذلك لصالح أطفال الروضة العاديين » .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام عدة أساليب لابارامترية تمثلت في تلك الأساليب التى أشرنا إليها سلفاً وهى قيم H,U,W,Z وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان .

جدول (9) نتائج تحليل التباين بطريقة كروسكال - واليز (H) للفرق بين رتب درجات

المجموعات الثلاث في المهارات الاجتماعية (ن1- ن2- ن3-7)

المجموعة	م الرتب	مج الرتب	ك	كا ²	د.ح	هـ-H	الدلالة
الأولى	7.14	49.98	356.857	13.419	2	13.411	0.01
الثانية	7.86	55.02	432.457				
الثالثة	18.00	126.00	2268.000				

ويتضح من الجدول أن قيمة هـ (H) للفرق بين متوسطات رتب درجات هذه المجموعات في مقياس المهارات الاجتماعية دالة عند 0.01 ، ويوضح الجدول التالى اتجاه دلالة هذه الفروق وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث .

جدول (10) قيم U,W,Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعات الثلاث في المهارات الاجتماعية

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة	اتجاهها
الأولى	100.14	7.14	50.00	22.0	50.0	0.320-	غير دالة	-
الثانية	100.43	7.86	55.00					
الأولى	100. 14	4.00	28.00	صفر	28.0	3.134-	0.01	الثالثة
الثالثة	129.29	11.0	77.00					
الثانية	100.43	4.00	28.00	صفر	28.0	3.130-	0.01	الثالثة
الثالثة	129.29	11.00	77.00					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة في الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية في مستوى المهارات الاجتماعية فلم تكن ذات دلالة إحصائية . وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وأقرانهم ممن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال كمهارات قبل أكاديمية » .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدولان (9 ، 10) . وبالرجوع إلى هذين الجدولين يتضح أن الفروق بين المجموعتين الأولى (من يعانون من قصور في مهارتى الوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية) والثانية (من يعانون من قصور في

مهارتى التعرف على الأرقام ، والأشكال) فى مستوى المهارات الاجتماعية لم تكن ذات دلالة إحصائية . وبالتالي تتحقق صحة هذا الفرض على أثر هذه النتائج .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : « ينبىء مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بدرجة المهارات الاجتماعية من جانبهم » . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطى ، ويلخص الجدول التالى نتائج هذا الفرض .

جدول (11) نتائج تحليل التباين (اختبار ف) الخاص بمربع معامل الارتباط المتعدد (ر²) الدال على العلاقة بين درجة المهارات الاجتماعية والمهارات قبل الأكاديمية مجتمعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	ر	ر ²
النموذج	4030.513	5	806.103	33.734 **	0.758	0.575
الخطأ	358.439	15	23.896			
الكل	4388.952	20				

*** دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول أن المهارات قبل الأكاديمية لها نسبة مساهمة مقدراها 57.5% فى درجة المهارات الاجتماعية ، أى أنها تنبىء بدرجة المهارات الاجتماعية بمقدار هذه النسبة . وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثالث .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : « لا توجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها فى التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج ، ويوضح الجدول التالى هذه النتائج .

جدول (12) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية

رقم الخطوة	المتغير الداخلى	الجزئى ر	الجزئى ر ²	النموذج ر ²	الخطأ المعيارى	ف	الدالة
1	التعرف على الأرقام	0.790	0.624	0.605	9.315	31.59	0.01
2	الإدراك الفونولوجى	0.944	0.891	0.878	5.164	23.71	0.01

ويتضح من الجدول أن مهارة التعرف على الأرقام تنبئ بدرجة المهارات الاجتماعية من جانب أطفال الروضة بنسبة مساهمة تساوى 62.4% وهى دالة عند مستوى 0.01 (ف = 31.59) ، وأن مهارة الوعى أو الإدراك الفونولوجى تنبئ من جانب آخر بدرجة المهارات الاجتماعية بنسبة مساهمة تساوى 89.1% وهى نسبة دالة عند 0.01 (ف = 23.71). بينما لم تنبئ المهارات قبل الأكاديمية الأخرى بدرجة المهارات الاجتماعية من جانب هؤلاء الأطفال بنسبة دالة إحصائية . ولا تحقق هذه النتائج صحة الفرض الرابع وذلك إلى حد كبير .

مناقشة النتائج وتفسيرها

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (هـ) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث فى المهارات الاجتماعية دالة عند 0.01 ، ويتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة فى الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية فى مستوى المهارات الاجتماعية فلم تكن ذات دلالة إحصائية . ويتضح من الجدول (11) أن المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة تفسر 57.5% تقريباً من تباين درجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ، ويوضح الجدول (12) أن كلاً من مهارتى التعرف على الأرقام ، والوعى أو الإدراك الفونولوجى بالترتيب هما أفضل فئتين من المهارات قبل الأكاديمية فى التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة حيث تفسر الأولى 62.4% بينما تفسر الثانية حوالى 89.1% من تباين درجة أطفال الروضة فيها فى حين لا تنبئ المهارات قبل الأكاديمية الأخرى بدرجة مهاراتهم الاجتماعية بنسبة دالة إحصائية .

وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع ما أسفرت عنه الدراسات السابقة التي تم إجراؤها في هذا الصدد من نتائج حيث يتضح منها وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم المعرضين لخطر صعوبات التعلم أي ممن يبدون قصوراً في مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم تؤثر على استعدادهم وأهبتهم للالتحاق بالمدرسة (عادل عبد الله 2005 -أ) ، وأن أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم يعانون أيضاً من قصور في مهاراتهم الاجتماعية (Irish et.al., 2004; Zill et.al., 1995) حيث غالباً ما يجدون صعوبة في التعامل بشكل صحيح من الأقران مما يجعلهم أقل تقبلاً من جانبهم (Bovey & Strain, 2003)، وأنهم أكثر شعوراً بالوحدة ، وأقل ثقة بالنفس ، وأقل تقبلاً من الأقران (Most et.al., 2000) ، وأنهم أكثر عزلة عن الآخرين خاصة أقرانهم العاديين ، وأقل اندماجاً معهم (Margilt, 1998) ، وأن قصور مهاراتهم الاجتماعية يجعل من الأكثر احتمالاً بالنسبة لهم أن يكونوا أكثر عرضة للعديد من المشكلات الاجتماعية اللاحقة (Vaughn et.al., 1993) التي تعمل في الغالب على تعزيز عزلتهم عن الآخرين (Mantzicopoulos et. al., 1993).

ويمكن تفسير ذلك بأن دافعية هؤلاء الأطفال أو مشاعرهم التي ترتبط بالقدرة على التعامل مع ماتعج به الحياة من تحديات ومشاكل كما يرى هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003) تمثل مصدراً آخر لتلك المشكلات التي يمكن أن يعاني منها العديد من أولئك الأفراد ذوي صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر مثل هذه الصعوبات حيث قد يبدو هؤلاء الأفراد في الغالب قانعين بأن يتركوا الأحداث المختلفة من حولهم تجري دون أن يبذلوا أى محاولة من جانبهم حتى يتمكنوا من السيطرة عليها أو التأثير فيها وهو الأمر الذي يشار إليه على أنهم يتسمون بموضع ضبط أو مركز تحكم خارجي وليس داخلياً external locus of control بمعنى أنهم يعتقدون أن هناك مجموعة من العوامل أو القوى الخارجية كالحظ أو الصدفة أو القدر مثلاً تتحكم في حياتهم بأسرها وذلك في مقابل ما يوجد لدى أقرانهم العاديين الذين يتسمون بموضع ضبط أو مركز تحكم داخلي internal locus of control والذي

عادة ما يتمثل في عوامل داخلية مختلفة كالتصميم أو القدرة على سبيل المثال حيث يعتبرونها هي التي تتحكم في حياتهم أى أنهم بالتالى يعتبرون أنفسهم مسئولين عما يحدث لهم ، وبالتالي يعملون على تطوير العديد من المهارات الاجتماعية المختلفة التي تمكنهم من التعامل مع هذه المواقف ، والتحكم فيها . وبذلك نلاحظ كما يرى سليجمان (1992) Seligman أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يتسمون بموضع ضبط خارجى ، وأن أفراداً يمثل هذه الكيفية سوف يصل بهم الأمر أحياناً إلى تطوير ما يعرف بالعجز المتعلم *learned helplessness* وهو الأمر الذى يعنى شعورهم باليأس ، وتوقع الأسوأ دائماً نظراً لاعتقادهم بأنهم مهما حاولوا فإنهم حتماً سوف يفشلون فى النهاية ولن تجدى محاولاتهم شيئاً ، ومن ثم لن يكون بمقدورهم تحقيق النجاح .

ومن جانب آخر فإن ما يجعل مثل هذه المشكلات التي ترتبط بالدافعية أمراً يصعب التعامل معه من جانب المعلمين والآباء وذوى صعوبات التعلم أنفسهم كما يرى مونتاجو (1997) Montague هو ذلك التفاعل بين المشكلات المعرفية ومشكلات الدافعية وهو الأمر الذى يؤدي إلى تطوير دائرة مفرغة حيث يتعلم الفرد أن يتوقع الفشل فى أى موقف جديد يتعرض له وذلك استناداً على خبراته السابقة ، وقد يؤدي به توقع الفشل أو العجز المتعلم إلى الشعور باليأس عندما تواجهه مهمة صعبة أو عندما يشعر أنها معقدة . ونتيجة لذلك فلن يفشل الفرد فى تعلم مهارات جديدة فحسب ، ولكنه سوف يتعرض أيضاً لخبرة أخرى سيئة تعزز من مشاعر العجز لديه وحتى مشاعر عدم القيمة أيضاً ، وبذلك تستمر الدائرة على هذا النحو . ولن يختلف مثل هذا الأمر بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو المعرضين لخطر تلك الصعوبات وفقاً لنمط هذه الصعوبات حيث يقومون جميعاً بتطوير مثل هذه المشاعر السلبية .

ولذلك يصبح من الطبيعى أن نتمكن من خلال تلك المهارات قبل الأكاديمية من التنبؤ بمستوى المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة وهو ما أكدت عليه نتائج الفرض الثالث حيث كشفت عن أن المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة يمكنها التنبؤ

بدرجة المهارات الاجتماعية من جانب أطفال الروضة وذلك إلى حد كبير . وبالرجوع إلى الجدول (11) يتضح أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (ر²) تساوى 0.575 وهى نسب دالة إحصائياً عند 0.01 . وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة خطية متعددة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 . وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة خطية متعددة ذات دلالة إحصائية مقدارها 0.758 بين درجة المهارات الاجتماعية وبين درجة المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة كمتغيرات مستقلة ، وتساهم تلك المتغيرات بنسبة 57.5% تقريباً من تباين قيمة المتغير التابع الذى يتمثل فى المهارات الاجتماعية . ويشير ذلك إلى أن هناك نسبة لها اعتبارها من هذا التباين للمتغير التابع ومقدارها 42.5% لا تعزى إلى المتغيرات المستقلة موضوع هذه الدراسة أو المهارات قبل الأكاديمية المتضمنة بها وهو الأمر الذى يشير إلى أن هناك متغيرات أخرى مستقلة غير متضمنة فى هذه الدراسة ، أو ربما كان الأمر يتطلب بعض الإجراءات الأخرى التى لم تتضمنها الدراسة يحتمل أن تساهم فى رفع نسبة هذا التباين ، وبالتالي تسهم فى زيادة إمكانية التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية بين أطفال الروضة .

ويتضح من نتائج تحليل الانحدار المتدرج (جدول 12) والخاصة بنتائج الفرض الرابع أن متغيرى التعرف على الأرقام ، والوعى أو الإدراك الفونولوجى يشكلان أفضل فئة نوعية منتقاة من المتغيرات المستقلة أو المهارات قبل الأكاديمية التى يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية . وبلغ معامل التحديد النهائى للنموذج (ر² النموذج) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد 0.605 تقريباً للتعرف على الأرقام ، 0.878 تقريباً للوعى أو الإدراك الفونولوجى وهى قيم دالة إحصائياً عند 0.01 . ويتضح من الجدول أيضاً أن قيم مربع معامل الارتباط الجزئى المتعدد (ر² الجزئى) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار قد بلغت 0.624 ، 0.891 لهاتين مهارتين بالترتيب وهى قيم دالة إحصائياً عند 0.01 . وتدل هذه النتائج إجمالاً على الإسهام النسبى لكل من هاتين مهارتين فى تفسير تباين المهارات الاجتماعية من جانب أطفال الروضة ، وهو ذلك الإسهام الذى يتراوح بين 62.4% - 89.1% تقريباً .

وتتفق هذه النتائج في مجملها مع نتائج الدراسات والفروض السابقة ، وتمثل توضيحاً وتفسيراً لها . أما كون المهارات قبل الأكاديمية الأخرى لا تنبئ بدرجة المهارات الاجتماعية بنسبة دالة إحصائية فإن ذلك قد يرجع إلى أن عينة هذه الدراسة تعاني بالفعل من قصور في تلك المهارات ، وأن هذا لا يقلل من أهمية مثل هذه المهارات بالنسبة للمهارات الاجتماعية وهو الأمر الذي نلفت الانتباه إلى ضرورة إجراء دراسات مستقبلية تناوله وتعمل على تفسيره .

التوصيات

- تمت صياغة التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج:
- 1 - أن تتم مراعاة مستوى المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال عند التعامل معهم.
 - 2 - أن يتم تناول بعض هذه المهارات الاجتماعية في برامج التدخل المبكر التي نقدمها لهم بحيث تمثل مثل هذه المهارات جانباً لا بأس به من تلك البرامج .
 - 3 - أن يتم تحديد سلوكيات اجتماعية معينة نقوم بتنميتها وتطويرها لدى هؤلاء الأطفال حتى يكون الأمر أكثر فائدة لهم ، ويساعدنا على تحقيق الأهداف المنشودة.
 - 4 - أن يتم تقديم برامج معينة تهدف في الأساس إلى تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال .
 - 5 - أن يتم العمل على أن تتضمن البرامج المقدمة لهم مكونات معينة يكون من شأنها أن تساهم في الإسراع بمستوى مهاراتهم الاجتماعية ، وتساعدتهم بالتالي في تنمية حل المشكلات الاجتماعية من جانبهم .



ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم أى ممن يبدون مؤشرات تدل على احتمال تعرضهم لصعوبات التعلم اللاحقة وذلك قياساً بأقراءهم العاديين ، والتعرف على مايمكن أن يوجد بين أطفال الروضة ممن يعانون من أنماط مختلفة من القصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من فروق تتعلق بمستوى مهاراتهم الاجتماعية ، والتعرف على تلك الدرجة التى يمكن لهذه المهارات أن نفسرها من تباين درجة المهارات الاجتماعية والتي تعد مسئولة عنها . كذلك فهى تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معين لتلك المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للمهارات الاجتماعية بحيث نصل فى النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها فى مهارات الطفل الاجتماعية المختلفة .

وتألف عينة هذه الدراسة من ثلاث مجموعات من الأطفال الذكور بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية (ن = 21) ، تضم المجموعة الأولى سبعة أطفال ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالوعى أو الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الحروف الهجائية ، وتضم المجموعة الثانية سبعة أطفال آخرين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام ، والأشكال ، بينما تضم المجموعة الثالثة هى الأخرى سبعة أطفال من العاديين . وقد روعى أن يكون أعضاء هذه المجموعات جميعاً ممن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم، وألا يعانون أعضاء المجموعتين الأولى والثانية من أى إعاقة عقلية ، أو حسية، أو جسمية حركية ، أو غيرها . وتم تحقيق التجانس بين تلك المجموعات وذلك فى العمر الزمنى ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى حيث تم اختيار أفراد العينة جميعاً من المستوى المتوسط .

وضمنت المقاييس المستخدمة مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، وأدوات لعب وفق إجراءات تجريبية محكمة ، وبطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال

الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم أعدها الباحث الأول (عادل عبد الله) ، واختبار المسح النيورولوجى السريع ، واستمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية ، ومقياس المهارات الاجتماعية للأطفال . وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن قيمة (هـ) للفرق بين رتب درجات المجموعات الثلاث فى المهارات الاجتماعية دالة عند 0.01 ، ووجود فروق دالة عند 0.01 بين المجموعة الثالثة من ناحية وكل من المجموعتين الأولى والثانية كل على حدة من ناحية أخرى وذلك لصالح المجموعة الثالثة فى الحالتين ، أما الفروق بين المجموعتين الأولى والثانية فى مستوى المهارات الاجتماعية فلم تكن ذات دلالة إحصائية . كما أوضحت أيضاً أن المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة تفسر حوالى 57.5% تقريباً من تباين درجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ، وأن كلاً من مهارتى التعرف على الأرقام ، والوعى أو الإدراك الفونولوجى بالترتيب هما أفضل فئتين من المهارات قبل الأكاديمية فى التنبؤ بدرجة المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة حيث تفسر الأولى 62.4% بينما تفسر الثانية حوالى 89.1% من تباين درجة أطفال الروضة فيها فى حين لا تنبئ المهارات قبل الأكاديمية الأخرى بدرجة مهاراتهم الاجتماعية بنسبة دالة إحصائية .

* * *

مراجع الفصل الرابع

- 1 - أحمد الرفاعى غنيم ونصر محمود صبرى (2000) ؛ التحليل الإحصائى للبيانات باستخدام SPSS . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- 2 - العربى محمد زيد (2003) ؛ فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثرها فى خفض السلوك الانسحابى لدى الأطفال المعاقين عقلياً . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق .
- 3 - جمال محمد الخطيب (1992) ؛ تعديل سلوك الأطفال المعوقين ، دليل الآباء والمعلمين . عمان ، دار إشراف للنشر والتوزيع .
- 4 - رضا عبد الله أبو سريع (2004) ؛ تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- 5 - عادل عبد الله محمد (2005 - أ) ؛ الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم . مجلة كلية التربية بنى سويف جامعة القاهرة ، م 1 ، ع 2 .
- 6 - عادل عبد الله محمد (2005 - ب) ؛ بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم . القاهرة ، دار الرشاد .
- 7- لويس كامل مليكة (1998) ؛ دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، الصورة الرابعة . المراجعة الأولى ، ط 2 - القاهرة ، مطبعة فيكتور كيرلس .
- 8 - مارجريت موتى ، وهارولد سيزلنج ، ونورما سبالدينج (1999)؛ اختبار المسح النيورولوجى السريع . تعريب عبد الوهاب محمد كامل ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
- 9 - محمد بيومى خليل (2000) ؛ استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية . فى « محمد بيومى خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع » .

- 10 . Bender , W.N.; Rosenkrans , C.B. ; & Crane , M.K. (1999) ; Stress, depression , and suicide among students with learning disabilities : Assessing the risk . *Learning Disability Quarterly* , v22, pp. 143-156 .
11. Bovey , T . & Strain, P. (2003) ; Promoting positive peer social interactions . What works briefs . Champaign , IL : University of Illinois . Center of The Social and Emotional Foundations for Early Learning .
12. Bromer,Billi L . (1999); Who's in the house corner ? Including young children with disabilities in pretend play . *Dimensions of Early Childhood*, v27, n2, pp.17-23.
13. Brown , Mark & Bergen , Doris (2002) ; Play and social interaction of children with disabilities at learning / activity centers in an inclusive school . *Journal of Research in Childhood Education* , v17,n1,pp.26-37.
14. Hallahan , Daniel P . & Kauffman , James M . (2003) ; Exceptional learners : Introduction to special education . 9 th ed., New York : Allyn & Bacon.
15. Heiman, T. & Margalit , M . (1998) ; Loneliness, depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings . *Journal of Special Education* , v32,n3,pp. 154-163.
16. Irish , Kate ; Schumacher , Rachel ; & Lombardi , Joan (2004) ; Head Start comprehensive services : A key support for early learning for poor children . Head Start Series . CLASP policy brief No . 4 . Washington , DC : Center for Law and Social Policy CLASP .
17. Mantzicopoulos, Panayota Y. ; Paul , Hames ; & Swanson , L. (1993) ; Analysis of social and personality variables as predictors of preacademic competence among disadvantaged preschoolers . Washington, DC : U. S . Department of Education .
18. Marfo , Kofi ; Paul , James : & Heiman , Thomas (1992) ; Child , Program , and family echological variables in early interventions . *Early Education and Development* , v3.n1,pp.27-44 .
19. Margalit , Malka (1998) ; Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities . *Journal of Learning Disabilities* , v31, n2 , pp . 173 - 180
20. McGraddy , H.J.; Lerner , J. W. ; & Boscardin , M.L. (2001) ; The educational lives of students with learning disabilities . In P . Rodis ; A . Garrod ; & M.L Boscardin (Eds.), *Learning disabilities and life stories* (pp.177-193) . Boston : Allyn& Bacon .

21. Montague , M . (1997) ; Student perception , mathematical problem solving , and learning disabilities . Remedial and Special Education , v18 , pp . 46 -53 .
22. Most , Tova ; Al- Yagon , Michal ; Tur - Kaspas , Hana; & Margalit , Malka (2000) ; Phonological awareness , peer nominations , and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities . International Journal of Disability , Development , and Education, v47,n1, pp.89 -105 .
23. Ojala , Mikko (2000) ; Parent and teacher expectations for developing young children : A cross - cultural comparison between Ireland and Finland . European Early Childhood Education Research Journal , v8, n2, pp. 39 -61
24. Queen , O . (2001) ;Blake academy and the green arrow . In P. Rodis , A . Garrod ; & M.L. Boscardin (Eds.) , Learning disabilities and life stories (pp.3-16) Boston : Allyn & Bacon .
25. Rourke , B.P.(1995) ; Syndrome of nonverbal learning disabilities : Neurodevelopmental manifestations . New York : Guilford Press .
26. Seligman . M.E. (1992) ; Helplessness : On depression , development and death . San Francisco : W.H. Freeman .
27. Sridhar , D.& Vaughn , S. (2001) ; Social functioning of students with learning disabilities . In D.P. Hallahan & B.K . Keogh (Eds.), Research and global perspectives in learning disabilities : Essays in honor of William Cruickshank (pp.65-91) . Mahwah , NJ : Lawrence Erlbaum Associates .
28. Torgesen , J. K. (2001) ; Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness . Paper presented at the LD Summit . Washington , Dc.; U . S. Department of Education .
29. Vaughn , Sharon ; Tur - Kaspas , Hana; & Marfo , Kofi (1993) ; Social competence of preschoolers with disabilities . Diagnostique , v18,n2 , pp. 123-134 .
30. Weikart , David P . (1999) ; What should young children learn ? Teachers and parents views in 15 countries . The IEA Preprimary Project , Phase 2 . Washington , DC., U.S. Department of Education .
31. Worling , D.E.; Humphries , T. ; & Tannock , R. (1999) ; Spatial and emotional aspects of language inferencing in nonverbal learning disabilities . Brain and Language , v70, pp.220-239 .
32. Zill, Nicholas ; Tannock , R.; & David, C. (1995); Approaching kindergarten : A look at preschoolers in the United States. National Household Education Center.



الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور
المهارات قبل الأكاديمية لأطفال
الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم

مقدمة

تمثل المهارات قبل الأكاديمية أول رافد يمكن أن يقوم التعليم الأكاديمي اللاحق عليه حيث تلعب مهارة الإدراك الفونولوجي للطفل ، ومهارته في التعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان دوراً كبيراً وحيوياً في إعدادة لتلقى هذا التعلم الأكاديمي أي أنها تمثل الأساس الذي يعمل على تحقيق أهبة الطفل واستعدادة للالتحاق بالمدرسة ، وتحقيق النجاح الأكاديمي فيها بعد ذلك . وإذا ما نظرنا إلى هذه القضية من الناحية العكسية فإننا نرى أن أي انخفاض أو قصور في مستوى تلك المهارات قبل الأكاديمية للطفل يمكن أن يؤثر سلباً في درجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة من جانبه وهو الأمر الذي يمكن أن تترتب عليه آثار أكاديمية ونفسية واجتماعية غير مقبولة .

ونظراً لأن صعوبات التعلم كما أشار صامويل كيرك Kirk,S. منذ البداية تتضمن صعوبات تعلم نهائية وأخرى أكاديمية فإن المهارات قبل الأكاديمية للطفل التي تعدّه للتعلم الأكاديمي الذي يتم في المدرسة يمكن أن تعتبر مؤشرات لمدى تقدم الطفل في المدرسة أو تعثره فيها ومواجهته للعديد من صعوبات التعلم الأكاديمية وذلك من خلال مستوى ودرجة استعدادة للالتحاق بالمدرسة عن طريق تنمية مهاراته تلك أو عدم تطورها من جانبه فضلاً عن مواجهته لمشكلات في سبيل ذلك . ومن ثم فإن هذه المهارات تمثل بعض المؤشرات التي تنبئ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي قد تتمثل بدايتها في انخفاض مستوى أهبة الطفل للالتحاق بالمدرسة .

الإطار النظري

من الجديد بالذكر أن الاهتمام بصعوبات التعلم قد نبع في الأساس كما يشير هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003) من الوعي المتزايد بأن عدداً كبيراً من الأطفال لم يكن يتلقى الخدمات التربوية المطلوبة . ونظراً لأن مثل هؤلاء الأطفال كانوا في المدى العادي للذكاء فلم يكن من المنطقي أن يتم تسكينهم في فصول الأطفال المتخلفين عقلياً . وعلى الرغم من أن العديد منهم يبدو اضطرابات سلوكية غير ملائمة فإن بعضهم الآخر لا يبدو مثل هذه الاضطرابات . ومن هذا المنطلق اتضح أن تسكين هؤلاء الأطفال في فصول الأطفال المضطربين انفعالياً يعد غير مناسب أيضاً حيث أن آباء مثل هؤلاء الأطفال الذين لا يصل مستواهم التحصيلي إلى مستوى قدراتهم الكامنة ولا يسايرها أي الذين يعانون من صعوبات التعلم يريدون أن تتم عملية تصحيح وإصلاح لتلك المشكلات التي تواجه أطفالهم في سبيل الوصول إلى مستوى التحصيل الأكاديمي المناسب .

وفي واقع الأمر فإننا نلاحظ أن هناك أحد عشر تعريفاً مختلفاً لصعوبات التعلم منذ ظهور هذا المصطلح مع مطلع الستينيات من القرن الماضي وحتى الآن ، وأن كلاً من هذه التعريفات قد لاقى بعض القبول بدرجة أو بأخرى . ومع ذلك فإن كلاً من هذه التعريفات يختلف عن الآخر بعض الشيء . ومن الملاحظ أن هناك ثلاثة عوامل تم تضمينها في بعض هذه التعريفات دون غيرها ، ويجب أن نضعها في الاعتبار عند تعريف صعوبات التعلم ، وقد أدت تلك العوامل من الناحية التاريخية إلى حدوث بعض الجدل الذي يتعلق بتحديد مثل هذا المصطلح ، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي :

1 - افتراض حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي .

2 - اضطراب في العمليات السيكلوجية .

3 - التفاوت بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل .

وفيما يتعلق بالعاملين الأول والثاني فقد قل الجدل الدائر حولهما بقدر كبير قياساً بما كان الأمر عليه من قبل ، أما بالنسبة للعامل الثالث فإن الأمر لا يزال كما هو حيث

لا يزال هناك الكثير من الجدل حوله وإن كان هو أكثر تلك العوامل عملاً به . ومن جانب آخر فقد أصدرت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية The National Joint Committee for Learning Disabilities NJCLD تعريفاً بديلاً لصعوبات التعلم ينص على ما يلي : « تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، كما أنها قد تحدث في أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل فى حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم » .

وفى تحليلها على الزيادة المطردة والسريعة التى شهدتها فئة صعوبات التعلم فى أعداد أعضائها تذهب العديد من السلطات إلى أن تلك الزيادة إنما تعكس فى الواقع رداءة الممارسات التشخيصية المتبعة فى الوقت الراهن حيث يرون أنه يتم تحديد التلاميذ كذلك بشكل مبالغ فيه ، وأن المعلمين يتسرعون جداً فى حكمهم على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم بسيطة على أنهم من ذوى صعوبات التعلم وذلك بدلاً من التدقيق فى احتمال أن تكون ممارساتهم التدريسية هى السبب فى حدوث مثل هذه المشكلات . ومع ذلك يشير هالاهان (Hallahan 1992) إلى أن البعض يرون أن جانباً من هذه الزيادة قد يرجع إلى التغيرات الاجتماعية الثقافية التى أثارت حساسية الأطفال لتطوير صعوبات التعلم حيث نلاحظ فى هذا الإطار أن الفقر على سبيل المثال قد دفع بالأطفال كما يشير بومستر وآخرون (Baumeister et.al. 1990) إلى مخاطر المشكلات الطبية الحيوية وهى ما تتضمن اختلال الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي . هذا وقد أوضحت إحصائيات

مكتب التربية الأمريكي عام 1997 أن عدد الأطفال الذين يعيشون في ظل الفقر قد تزايد بنسبة 15-19% تقريباً منذ عقد السبعينيات . وعلاوة على ذلك فإننا نجد أنه حتى تلك الأسر التي لا تعتبر فقيرة تتعرض الآن لمزيد من الضغوط التي لم تشهد مثلها من قبل وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يستنزف كل طاقاتها في الوقت الذي يركز فيه الأطفال على أداء واجباتهم المدرسية ، وما يتم تكليفهم به في المدرسة ، كما يستنزف أيضاً قدرة الوالدين على تقديم المساندة الاجتماعية اللازمة لهؤلاء الأطفال وهو الأمر الذي قد يترك تأثيراً سلبياً على مستوى تحصيل أولئك الأطفال في المدرسة بغض النظر عن نسبة ذكائهم .

وإذا كانت صعوبات التعلم كما يشير محمود عوض الله وآخرون (2003) تنقسم إلى صعوبات تعلم نمائية وأخرى أكاديمية فإن صعوبات التعلم كما يرى الكثيرون ترتبط بوجود محتوى أكاديمي معين يجد الطفل صعوبة في مسايرته رغم أن مستوى ذكائه يقع في المستوى العادي ونظراً لأن مثل هذا المحتوى الأكاديمي لا يوجد في الروضة فإن أفضل مؤشر للدلالة على تلك الصعوبات أو التنبؤ بها يتمثل في قصور المهارات قبل الأكاديمية . وتعد هذه المهارات قبل الأكاديمية *preacademic skills* كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامي مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان فضلاً عن مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي *phonological awareness* وهو ما يتمثل في قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، والمقاطع ، والفونيمات على سبيل المثال ، أو هو قدرة الطفل على أن يفهم أن تدفق الحديث أو تسلسله يمكن أن تتم تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات ، أو المقاطع ، أو الفونيمات . وترتبط أوجه القصور هذه بصعوبات التعلم الأكاديمية ارتباطاً مباشراً حيث تمثل الأساس للتعلم الأكاديمي اللاحق، ولذا فمن الأكثر احتمالاً بالنسبة لذلك الطفل الذي عانى منها قياساً بغيره من الأقران في نفس عمره الزمني وفي جماعته الثقافية أن يتعرض لصعوبات التعلم الأكاديمية وأن يعاني منها عند التحاقه بالمدرسة.

وتمثل الأهبة أو الاستعداد للمدرسة school readiness على الجانب الآخر أهمية كبيرة في الحد من انتشار صعوبات التعلم نظراً لأنها تقوم في الأساس على عدد من المعايير التي تعمل حال توفرها لدى الطفل على إعداده بالشكل الملائم كي يبدأ تعليمه النظامي دون حدوث أى مشكلات أكاديمية من ناحية ، وكى يقيم علاقات اجتماعية مناسبة مع أقرانه من جماعته الثقافية الذين يعدون في نفس عمره الزمني وربما مع الكبار والراشدين في جماعته. ويرى مورفي وبيرنز (2002) Murphy & Burns أن الاستعداد يعد بمثابة عملية معينة تحدث على مدى فترة زمنية محددة وفي إطار سياق معين. كما أن الاستعداد للمدرسة لا يكتمل من أول يوم يلتحق فيه الطفل بالروضة، ولا يمكن تقييمه عن طريق اختبار بسيط ومختصر حيث أنه يضم أبعاداً متعددة. كذلك فهو أكثر من مجرد معرفة الطفل ببعض المهارات التي يبدوها خلال فترة وجوده بالروضة، أو تلك الأنماط السلوكية التي تتسق مع ما يديه الأطفال الممثلون . وإذا كان الاستعداد يعتمد على سياق معين فإنه يتطلب مرور فترة معينة على الطفل بالروضة قبل أن يتم قياسه. ولذلك فإن الباحث الحالي يعمل على قياس استعداد الطفل للمدرسة خلال العام الثانى الذى يقضيه الأطفال بالروضة.

وعندما يصبح الطفل مستعداً للالتحاق بالمدرسة أو متأهباً لذلك فإنه من المتوقع أن يحقق النجاح فيها ، وأن يتغلب على ما يمكن أن يصادفه خلالها من مشكلات. وهناك عدد من الخصائص التي يتصف بها الطفل على أثر أهبة للمدرسة واستعداداته لها تتضمن الثقة بالنفس ، والفضول أو حب الاستطلاع ، والقصدية ، intentionality وضبط النفس ، والقدرة على التواصل ، والتعاون فضلاً عن إبداء الاهتمام بأقرانه في مثل سنه وفي جماعته الثقافية . وإلى جانب ذلك هناك خصائص أساسية في هذا الصدد يجب أن تتوفر في الطفل كي يتسم بهذا الاستعداد من أهمها اكتساب قدر معقول من المعلومات العامة ، والقدرة على القراءة ، وإدراك الحروف الهجائية ، ومعرفة الأشكال ، والأرقام، والألوان إلى جانب مهارات الحجل، والقفز، والوثب ، والتوازن . ونحن نرى أن الأهبة أو الاستعداد للمدرسة لن تتم من هذا المنطلق دون أن يتقن الطفل المهارات قبل الأكاديمية وهو الأمر الذى تعمل الروضة

على إكسابه للأطفال . وعلى ذلك فإن قصور المهارات قبل الأكاديمية من شأنه أن يؤثر سلباً على أهبة الطفل أو استعداداته للمدرسة . ومن جهة أخرى فإن الاستعداد للمدرسة يعنى أن يكون الطفل جاهزاً كى يمر بخبرات تعلم ناجحة عند التحاقه بالمدرسة . وفى هذا الإطار فإننا نرى أن التحاق الطفل بالروضة يحقق إلى حد كبير درجة معقولة من إعداده للالتحاق بالمدرسة حيث تعمل الروضة وفق بعض أهدافها على رعاية نمو الطفل معرفياً ، واجتماعياً ، وحركياً ، وانفعالياً ، ولغوياً وهو الأمر الذى يترتب عليه أهبة الطفل للمدرسة واستعداده للانتقال إليها .

وحتى نتمكن من قياس استعداد الطفل للمدرسة يجب أن تتوفر ثلاثة شروط ضرورية تتمثل فى الشروط التالية :

- 1 - توفير فرص التفاعل بين المعلمات والأطفال فى المواقف الصفية المختلفة .
- 2 - حدوث هذه التفاعلات على مدار العام وليس فى مناسبة واحدة فقط .
- 3 - ضرورة اعتماد القياس والتقييم على الملاحظات إلى جانب استخدام المقياس المناسب .

وفضلاً عن ذلك فإن القياس يتطلب أن نحدد مستوى مهارة الطفل فى مجالات ستة أساسية تتمثل فى اللغة ، والقراءة ، والمهارات الحسابية ، والمهارات المعرفية ، والجانب الاجتماعى - الانفعالى ، والمشكلات السلوكية . ومن ناحية أخرى يرى البعض أن هناك عدداً من المعايير التى تتضمنها الأهبة أو الاستعداد للمدرسة من بينها الاكتساب المبكر للغة ، والمعرفة المبكرة بالأعداد ، والكفاءة الاجتماعية - الانفعالية ، والاستعداد الحركى ، والقدرات البدنية . ويضيف البعض لذلك النمو الجسمى ، والمعلومات العامة ، والاتجاه نحو التعلم ، والصحة والأمان ، وغيرها . وبالنظر إلى مثل هذه المعايير يتضح أنها تتناول الإعداد اللغوى ، والمعرفى ، والاجتماعى ، والانفعالى ، والحركى ، والجسمى للطفل وهو الأمر الذى يعمل بالقطع على تفادى حدوث صعوبات التعلم بنوعيتها النمائى والأكاديمى . إلا أن صعوبات التعلم كما نعلم ترتبط بحدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للمخ وهو الأمر الذى يمكن أن يحول دون الإعداد الجيد للطفل كى يلتحق بالمدرسة ، ويؤثر سلباً على ما يتم القيام به من ممارسات مختلفة وإجراءات متباعدة فى هذا الإطار .

ومع ذلك فإن بإمكاننا إذا ما توصلنا إلى التشخيص الجيد للحالة ، ووفرنا لها برنامج التدخل المناسب ، وما يرتبط به من خدمات ملائمة أن نعمل في الغالب على الحد من الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على تلك الصعوبات ، وسوف يكون من شأنه أن يحد من انتشارها . وبالتالي فإن القصور في المهارات قبل الأكاديمية سوف يؤثر سلباً على مستوى أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة إذ أن هذا الاستعداد كما يتضح من المعايير التي عرضنا لها يعتمد في جانب كبير منه على تمكن الطفل من مثل هذه المهارات وإتقانه لها إلى حد معقول لأنه إذا ما أتيقنها فسوف لا يجد صعوبة في تلقي المعلومات الأكاديمية المختلفة ، وسوف يتمكن من تحقيق النجاح في المدرسة ، أما إذا ما كان يعاني من قصور فيها فإن هذا سوف يكون من شأنه أن يعوق تعلمه وتقدمه الأكاديمي ، وسوف يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يتعرض للفشل في المدرسة على أثر ذلك . إلا أن المهارات لا تعد هي كل الشروط اللازمة لتحقيق أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة ، ولكنها مع ذلك تعتبر شرطاً ضرورياً لا يمكن لتلك الأهبة أن تتم بدونه حيث لا بد أن يتوفر مستوى معقول من هذه المهارات لدى الطفل لذلك .

المصطلحات

- صعوبات التعلم : Learning Disabilities LD

سوف يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003) والذي ينص على أن :

« صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي ، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته .

هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم .

- المهارات قبل الأكاديمية : Preacademic skills

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى .

- قصور المهارات قبل الأكاديمية :

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً فى الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى كل مهارة من هذه المهارات والتى تقل عادة عن 50% من درجة المهارة ، ومن الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة .

- أطفال الروضة : Kindergarteners

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم فى الدراسة الراهنة أطفال الصف الثانى بالروضة KG-II من محافظة الشرقية وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله .

- الأهبة أو الاستعداد للمدرسة : School Readiness

تعرف أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة بأنها قدرة الطفل على أن ينتقل من الروضة إلى المدرسة بشكل ناجح ، وأن يألف ما تقدمه المدرسة له من خبرات أكاديمية مختلفة ، وأن يتجاوز ما يمكن أن يصادفه فيها من مشكلات أكاديمية متباينة. وهى عملية متعددة الأبعاد تحدث على مدى فترة زمنية معينة وفى إطار سياق اجتماعى معين ، وتعد الطفل للانتقال الناجح إلى المدرسة ، كما تؤهله لتحقيق النجاح الأكاديمى فيها .

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هي الأساس الذي يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً ، وبالتالي فإنها تعد هي المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . كما تعمل الدراسة الراهنة أيضاً على التعرف على وتحديد ذلك الدور الذي يمكن أن يلعبه قصور تلك المهارات قبل الأكاديمية في درجة استعداد الطفل للمدرسة . وفضلاً عن ذلك فهي تهدف إلى التعرف على تلك الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها . كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على مدى وجود ترتيب أولويات أو أهمية معين لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في استعداد الطفل للمدرسة .

مشكلة الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

- 1 - هل توجد علاقة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة واستعدادهم للمدرسة ؟
- 2 - هل توجد فروق في درجة الاستعداد للمدرسة بين البنين والبنات من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ؟
- 3 - هل توجد فروق في درجة الاستعداد للمدرسة بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ؟
- 4 - هل يمكن التنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من خلال درجة القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ؟
- 5 - هل توجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها في

التنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في تلك المهارات ؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

1 - زيادة أعداد الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل كبير حيث زادت أكثر من الضعف وذلك منذ عام 1977 / 76 .

2 - أن المهارات قبل الأكاديمية المختلفة تعد بمثابة أفضل المؤشرات على مستوى التعلم الأكاديمي اللاحق بالنسبة للطفل ، كما تعد أيضاً هي أفضل مؤشر للدلالة على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يمكن أن يتعرض الطفل لها .

3 - أن الدراسة الراهنة تسهم في الاكتشاف المبكر لذوي صعوبات التعلم ، وتقديم الخدمات اللازمة لهم حتى لا تزداد حالتهم سوءاً .

4 - أن مثل هؤلاء الأطفال إذا لم يتم اكتشافهم مبكراً وتقديم الخدمات اللازمة لهم فإنهم قد يخبرون الرفض من الأقران ، وانخفاض مفهوم الذات وهو ما يمكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم غير اللفظية والتي قد تتضمن مشكلات في السلوك الاجتماعي ، والحساب ، والمهام البصرية المكانية ، والمهام اللمسية ، والتنظيم الذاتي . وبالتالي فهي تساعد على زيادة تقبلهم من جانب الآخرين حيث أن هذه الدراسة تسهم في التعرف المبكر على هؤلاء الأطفال ، وتشخيصهم ، وتحديدهم بما يساعد على تقديم الخدمات اللازمة لهم .

5 - أن العديد من المختصين يترددون حول إعداد برامج للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة حيث يكون من الصعب أن نتنبأ في هذه السن الصغير بأولئك الأطفال الذين سوف يعانون من مشكلات أكاديمية بعد ذلك وهو الأمر الذي يمكن أن تسهم به هذه الدراسة .

6 - على الرغم من أن صعوبات القراءة ، والكتابة ، واللغة قد نالت قدراً أكبر من

الاهتمام قياساً بتلك المشكلات التي يصادفها الأطفال في الحساب والتي قد بدأت في الوقت الراهن تنال قدراً كبيراً من الاهتمام فقد أدرك المختصون أن مشكلات الحساب بالنسبة للأطفال ذوى صعوبات التعلم تأتي في المرتبة الثانية وذلك بعد صعوبات القراءة. وبذلك تأتي تلك الصعوبات في مرتبة متقدمة بين صعوبات التعلم وهو الأمر الذي يمكن أن نتنبأ به من خلال القصور في المهارات قبل الأكاديمية للطفل .

7 - أن هذه الدراسة يمكن أن تسهم بشكل فاعل في تحديد وتطوير خطة التعليم الفردية التي يتم من خلالها تقديم الخدمات المناسبة لكل طفل حتى لا تتفاقم وهو ما يمكن أن يساعد في زيادة مستوى التحصيل اللاحق لهؤلاء الأطفال عن طريق تأهيله لذلك .

8 - ندرة الدراسات التي أجريت في مصر ، بل وفي البيئة العربية على هذه الفئة في هذه السن الصغيرة والتي تناولت مثل هذه المهارات .

الدراسات السابقة

أجرى عادل عبد الله وسليمان محمد سليمان (2005) دراسة بهدف الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية التي تتمثل في التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان ، والوعي أو الإدراك الفونولوجي للكلمات كمؤشرات لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يعاني الطفل منها ، والتي تعد أكثر ارتباطاً بالفشل في المدرسة . وتم تعريف قصور هذه المهارات إجرائياً بأنه انخفاض الدرجة التي يحصل عليها الطفل عن 50% من درجة المهارة ، أو من الدرجة الكلية لتلك المهارات . وضمت العينة مجموعة عشوائية من أطفال الصف الثاني بالروضة KG-11 بمحافظة الشرقية قوامها 353 طفلاً (181 طفلاً، 172 طفلة). وانتهى الأمر إلى تحديد من يعانون من هذا القصور بعدد 12 ولداً ، 8 بنات وبعد استخدام مكعبات مختلفة تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف أسفرت تلك الدراسة عن أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتخذ ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بحيث أتى القصور في مهارة التعرف على الحروف في

مقدمتها إذ تصل نسبة انتشاره بينهم إلى 13.60% يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات بنسبة 13.03%، ثم يأتي القصور في مهارة التعرف على الأعداد في المرتبة الثالثة بنسبة 11.62%، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 7.93%، بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 5.95%، وفضلاً عن ذلك فإن نسبة انتشار أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ 5.67%. كما يختلف ترتيب القصور في تلك المهارات بدلالة جنس الطفل حيث يأتي القصور بالنسبة للبنين في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المقدمة بنسبة 16.02% يليه القصور في مهارة التعرف على الحروف بنسبة 13.81%، ثم القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 11.05%، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيأتي في المرتبة الرابعة بنسبة 9.39% بينما يأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة وذلك بنسبة 7.18%. وبلغت نسبة انتشار هذا القصور بين البنين 6.63% أما بالنسبة للبنات فإن الترتيب يختلف عن ذلك بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في المقدمة بنسبة 13.37%، يليه القصور في مهارة التعرف على الأعداد بنسبة 12.21%، بينما يأتي القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات في المرتبة الثالثة بنسبة 9.88%، أما القصور في مهارة التعرف على الألوان فيشغل المرتبة الرابعة بنسبة 6.40%، ويأتي القصور في مهارة التعرف على الأشكال في المرتبة الخامسة والأخيرة بنسبة 4.65%. ووصلت نسبة انتشار القصور في هذه المهارات بين الإناث 4.65%. كذلك فإنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في كل مهارة من المهارات الخمس المتضمنة أو الدرجة الكلية.

وكان من أهم ما هدفت إليه دراسة مورفي وبيرنز (Murphy & Burns 2002) التعرف على مدى الأهبة أو الاستعداد للمدرسة لدى عينة ضمت 2992 طفلاً من أطفال الروضة وذلك بتطبيق مقياس الاستعداد للمدرسة على معلماتهم البالغ عددهن 181 معلمة. وأوضحت النتائج وجود درجة عالية من الاستعداد للمدرسة لدى هؤلاء الأطفال على أثر انتظامهم بالروضة، وعدم وجود مشكلات أكاديمية

لديهم مما ينبىء بتكيفهم للمدرسة مستقبلاً . وفي تقريره عن المشروع القومى الأمريكى لإعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة يوضح مانتريكوبولس (2001) Mantzicopoulos أن عدم أهبة الطفل للمدرسة يعد خطراً كبيراً على تحصيله الأكاديمى بعد ذلك ، وأن الاستعداد للمدرسة يعتبر من الأمور التى ترتبط بسياق محدد . ولذلك يجب تطوير سياسات معينة تعمل على إشباع حاجات هؤلاء الأطفال حتى يتمكنوا من تحقيق النجاح فى المدرسة مستقبلاً .

ومن جهة أخرى فقد أجرى مانتريكوبولس ونوتسون (2000) Mantzicopoulos & Knutson دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين حدوث تغيرات مختلفة فى المدرسة وإدراك الوالدين لذلك وتحصيل مجموعة من الأطفال قوامها 90 طفلاً وأمهاتهم فى إطار المشروع القومى الأمريكى لإعداد الأطفال للمدرسة تمت متابعتهم من الروضة حتى الصف الثانى . وأوضحت النتائج أن هذه التغيرات قد ارتبطت بانخفاض تحصيل هؤلاء الأطفال وهو ما يدل على عدم تمتعهم بدرجة معقولة من الأهبة للمدرسة حال وجودهم بالروضة إذ أن مثل هذه الأهبة تتضمن تكيف الطفل للتغيرات التى يمكن أن تحدث بعد ذلك فى المدرسة . كذلك فقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين الجنسين سواء فى الاستعداد للمدرسة ، أو فى التحصيل الأكاديمى اللاحق . وفى دراسة أخرى أجراها مانتريكوبولس Mantzicopoulos (1999) فى إطار المشروع القومى الأمريكى لإعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة تم استخدام اختبارات فرز وتصفية فى سبيل اختيار أطفال الروضة الذين لديهم الاستعداد للالتحاق بالمدرسة ، ودراسة الفروق بين الجنسين والفروق العمرية للأداء على هذه الاختبارات. وضمت عينة الدراسة 256 طفلاً بالروضة من الجنسين. وعند إجراء هذا الاختبار فى بداية التحاق هؤلاء الأطفال بالروضة تبين وجود فروق فى الأداء بدلالة الجنس والعمر الزمنى حيث وجدت فروق دالة لصالح البنين والأطفال الأكبر عمراً . وعندما تم تطبيق اختبارات تحصيلية على هؤلاء الأطفال فى نهاية العام الأول من التحاقهم بالمدرسة اتضح أن اختبارات الفرز والتصفية التى تم استخدامها بالروضة كانت لها قدرة تنبؤية منخفضة على التحصيل الأكاديمى فى بداية المرحلة الابتدائية ، ومن ثم كانت قدرتها التنبؤية بمن يمكن أن يعانون من صعوبات

التعلم منخفضة جداً ، كما أنها لم تكن دقيقة في اختيار البدائل التسكينية المناسبة لهم بالتربية الخاصة .

هذا وتحاول دراسة ويجنز وويل (1996) Wiggins & Wale أن تتعرف على العلاقة بين عدم معرفة الوالدين بالقراءة والكتابة والحساب بمستوى المهارات الأساسية لأطفالهم في إنجلترا ، ومدى أهبتهم للالتحاق بالمدرسة ، ومدى تأثير الأبناء بذلك حتى المرحلة الثانوية . وأوضحت نتائج التحليلات التي تمت للمقابلات التي أجريت مع الأمهات بالنسبة لأطفال الروضة أنهم يتأثرون بذلك حتى إذا ما التحقوا بالروضة أيضاً وهو الأمر الذي يؤثر على مستوى أهبتهم للمدرسة ، كما يظل لها تأثيرها عليهم خلال الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية . كما تهدف دراسة زيل وآخرين (1995) Zill et.al. إلى التعرف على ما يمكن أن تحققه عينة من أطفال الروضة قوامها 4423 طفلاً من إنجازات وما يمكن أن يواجههم من صعوبات وذلك للتعرف على مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة . وأوضحت النتائج أن تسعة أطفال من كل عشرة كان بإمكانهم فتح وقفل أزرار ملابسهم ، والإمساك بالقلم بشكل صحيح ، وأن أكثر من ثمانية أطفال من كل عشرة كانوا يدركون الألوان جيداً ، ويعرفون أسماءها الصحيحة ، وأن ستة أطفال من كل عشرة كانوا يستطيعون القيام بالعد حتى رقم عشرين ، ويعرفون غالبية الحروف الهجائية . كما توجد فروق بين الجنسين في مستوى المهارات قبل الأكاديمية والمهارات الحركية البسيطة لصالح البنات ، وبالتالي فقد كن أكثر استعداداً منهم للالتحاق بالمدرسة .

وفي الدراسة التي أجراها أحمد صالح (1994) للتعرف على قابلية التعاطف لدى أطفال الروضة أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في قابلية التعاطف لدى الأطفال لصالح البنات ، وأن متوسط درجات الأطفال في التعاطف بالنسبة لأطفال الأسر الكبيرة كان أكبر من متوسط درجات أطفال الأسر الصغيرة . كما لم يوجد أي أثر دال لعامل الترتيب الميلادى للأطفال على قابلية التعاطف من جانبهم . وتدل هذه النتائج إجمالاً على أثر الروضة في هذا الإطار . كما أجرى مانتريكوبولس وموريسون (1994) Mantzicopoulos & Morrison دراسة على 311 طفلاً من أطفال الروضة

بغرض التعرف على مدى فعالية اختبار الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر مشكلات القراءة SERARCH والذين لم يكونوا قادرين على القراءة عند نهاية مرحلة الروضة مما جعلهم في حاجة إلى التدخل المبكر حتى يتمكنوا من التغلب على أى صعوبات يمكن أن تواجههم في القراءة . وأوضحت النتائج أن هذا الاختبار يعد مؤشراً جيداً لصعوبات التعلم عند الأطفال ، وأنهم بذلك يعتبرون معرضين لخطر صعوبات القراءة حيث لم يكتسبوا درجة معقولة من الأهبة أو الاستعداد للمدرسة .

كذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة التى قامت بها وزارة التربية بأستراليا (1993) للتعرف على تطور الخطوات الأولى لاكتساب اللغة والأعداد والقراءة والكتابة والهجاء أى المهارات قبل الأكاديمية من جانب أطفال الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية المعرضين للخطر ، وتم خلالها استخدام استبيان لهذا الغرض قام المعلمون (ن=80) بالإجابة عليه وذلك لتحديد مستوى مهارة الأطفال فيها حتى يتم تنميتها ، وأوضحت النتائج أن أساس هذه المشكلات إنما يعود إلى المرحلة الانتقالية من الروضة إلى المدرسة والتى لم تشهد استعداد هؤلاء الأطفال للانتقال إلى المدرسة أو الالتحاق بها ، وإعدادهم لذلك بالشكل الملائم . كما قامت هوبرج وبلانتى (1992) Hoberg & Plante بتقديم وحدة لأطفال الروضة عن الضفادع وذلك فى سبيل تنمية مهاراتهم فى القراءة والكتابة ، وتعليمهم التصنيف فى العلوم . وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى مما يدل على فعالية تلك الوحدة فى إعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة . أما هايدى ميلز وتوميسى أوكيف (1990) Mills, H.&O'Keefe, T. فقد قامت بدراسة حالة لطفلة معرضة للخطر فى اللغة حيث كانت متعثرة للغاية فى اللغة الشفوية والمنطوقة ، ولذلك فقد كانت تحتاج إلى سنة انتقالية بين الروضة والمدرسة حتى يمكن أن تستعد للانتقال للمدرسة . وأوضحت النتائج أنها قد بدأت تستجيب لتعلم اللغة والكتابة ، وبدأت تشارك الآخرين فى المحادثات ، كما أنها قد تقدمت من جهة أخرى فى الصف الأول بشكل جيد على أثر إعدادها للالتحاق بالمدرسة .

ومن جانب آخر فقد أجرى موريسون وآخرون (Morrison et.al. 1989) هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين أداء الأطفال على اختبار الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين للخطر والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ، والمشكلات السلوكية التي تصدر عنهم وذلك لدى عينة من أطفال الروضة ضمت 464 طفلاً . وأوضحت النتائج أن اختلال الأداء الوظيفي الإدراكي يرتبط بالمشكلات السلوكية وانخفاض مستوى الأداء قبل الأكاديمي لأطفال الروضة . كما أن هذه المؤشرات يمكن أن تسهم في تحديد أولئك الأطفال المعرضين للخطر والذين لا يعتبروا قد استعدوا للمدرسة بعد ، ولم يصبحوا على أهبة للالتحاق بها . كذلك فقد أجرى موريسون وآخرون (Morrison et.al. 1988) دراسة أخرى على عينة من أطفال الروضة ضمت 966 طفلاً لاختبار صحة النتائج التي يمكن الحصول عليها عن طريق اختبارات الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر القراءة . وأوضحت النتائج أن هذه الاختبارات قد تنبأت بمعدل 57% من مشكلات القراءة التي تعرض لها أطفال الروضة ممن يعانون من مشكلات القراءة من أفراد هذه العينة . كما أنها كذلك يمكن أن تنبئ من جانب آخر لأولئك الأطفال من بين أطفال الروضة الذين ينخفض معدل استعدادهم أو أهبتهم للالتحاق بالمدرسة .

تعقيب على الدراسات السابقة

من العرض السابق لتلك الدراسات يتضح ما يلي :

- أن القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يؤثر سلباً على استعدادهم للالتحاق بالمدرسة ، ويعرضهم للمشكلات الأكاديمية لاحقاً ويسهم في تعرضهم لصعوبات التعلم الأكاديمية بعد التحاقهم بالمدرسة .
- أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ومستوى تعليم الوالدين يؤثر على مدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة ، ويسهم في تعرضهم للمشكلات الأكاديمية فيما بعد .
- أن المشكلات السلوكية من جانب أطفال الروضة تعوق استعدادهم للالتحاق بالمدرسة .

- تضارب النتائج بالنسبة للفروق بين الجنسين في المهارات قبل الأكاديمية والأهبة أو الاستعداد للالتحاق بالمدرسة .
- ندرة الدراسات التي أجريت في هذا الصدد .

الفروض

قام الباحث بصياغة الفروض التالية لتكون بمثابة إجابات محتملة لما تمت إثارته من تساؤلات في مشكلة الدراسة .

1- توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة واستعدادهم للمدرسة .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستعداد للمدرسة بين البنين والبنات من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستعداد للمدرسة بين من يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ومن لا يعانون من هذا القصور لصالح من لا يعانون منه .

4 - ينبئ القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانبهم .

5 - لا توجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها في التنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في تلك المهارات.

خطة الدراسة وإجراءاتها

أولاً : العينة :

تتألف عينة هذه الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين (10 ذكور ، 10 إناث) بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل

الأكاديمية ، ومن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط، ومن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس الشروط باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية .

ثانياً : الأدوات :

تم استخدام الأدوات التالية:

1- ألعاب الأطفال :

تم اللجوء في الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال في سبيل تشخيص مشكلاتهم التي تهتم هذه الدراسة بها والتي تتمثل في قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التي يمكن أن يعاني الطفل منها مستقبلاً ، كما أن هذه الألعاب تتراوح في طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أي أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل في تعامل الأطفال معها ، وفي تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف. ولذلك فقد استخدم الباحث مايلي :

1- لوحة الحروف .

2- الأشكال .

3- المكعبات .

وفي حين استخدم الباحث لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة ، واستخدام الأشكال من جانب آخر للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام المكعبات في سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجي للكلمات ، ويمكن توضيح ذلك كما يلي :

أ- لوحة الحروف :

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على الحروف فرادى أي يتعرف على كل حرف منها على حدة وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل

حرف منها بشكل صحيح ، وأن يتعرف عليه جيداً . ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

ب - الأشكال :

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التي تضم خمسة أشكال أساسية هي المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذي نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له في مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له في إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا في الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة في كل مرة .

ج - المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات المعروفة ذات الألوان المختلفة والتي تعد في واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال في هذه السن . وقد حرصنا على أن نقوم باستخدام تلك المكعبات في سبيل تحقيق الأهداف التالية :

1 - التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .

2 - التحقق من إدراك الطفل للألوان .

3 - التحقق من الإدراك الفونولوجي للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد قمنا باختيار تلك المكعبات التي تتضمن الأعداد من 1-10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح وإن كان الأطفال يعتبرون أكثر ميلاً إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل ويتغنون بها على هذه الشاكلة ، ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان وقد تمثلت

الألوان المستخدمة في « الأبيض - والأسود - الأحمر - والأخضر - والأصفر - والأزرق - والبني - والبنفسجي - والبرتقالي - والبمبي » . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان عندما كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء ، أو الخضراء ، أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالي على درجة واحدة، أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته في تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولا يحصل بالتالي على أى درجة في مقابلها ، وهكذا .

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجي للكلمات والذي يقوم في الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغي على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التي توجد في أحد جوانبه ، ونطلب منه أن يقوم بما يلي وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك في خطوات متدرجة نحددها نحن ، أى أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط نحددها له ، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التي نحددها له أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتي تتمثل فيما يلي :

- 1- أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .
- 2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .
- 3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .
- 4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة في جملة مفيدة .
- 5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التي تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس كأن نسأله على سبيل المثال عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه ، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه للكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها ، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالي في جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها في جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول في

أسئلتنا التي نوجهها إليه من جهة أخرى أن تكون إجابته معبرة في جوهرها عن زمن معين ، وهكذا . ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك .

ويعتبر الطفل في واقع الأمر ممن يعانون من قصور في أى من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التي يحصل عليها في هذه المهارة أو تلك عن 50% من مجموع الدرجات المخصصة لها، كما أنه يعد من جانب آخر ممن يعانون من قصور في تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته في المجموع الكلي لهذه المهارات عن 50% من مجموع درجاتها المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هي الأساس الذي يقوم عليه التعلم الأكاديمي اللاحق للطفل .

2 - مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة

إعداد / الباحث

قام الباحث باستعراض التراث السيكلوجي حول ما كتب عن أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة ، والمحكات التي يتم استخدامها في سبيل قياس مدى استعداده للالتحاق بها . وبعد تحديد ثمانية أبعاد أو مكونات للاستعداد للمدرسة ، ووضع العديد من العبارات تحت كل منها تم عرضها على عشرة محكمين ، وتم الإبقاء فقط على تلك العبارات التي حازت على 90% على الأقل من إجماعهم ، فتم حذف خمس عبارات ، ثم حذفت ثلاث عبارات أخرى على أثر نتائج الاتساق الداخلي حيث لم تكن قيم (ر) الخاصة بها دالة إحصائياً . وعند إجراء التحليل العاملي تم حذف عبارتين أخريين ، وضم بعض المكونات مع بعضها البعض مثل النمو المعرفي والمعلومات العامة ، والصحة الجسمية والأمان وبذلك بلغ عدد عبارات المقياس ستين عبارة تشبع على ستة عوامل أظهرها التحليل العاملي ، ويوجد أمام كل منها ثلاثة اختيارات هي (نعم - أحياناً - لا) تحصل على الدرجات (2-1 - صفر) على التوالي ، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (صفر - 120) تدل الدرجة

المرتفعة على معدل مرتفع من الأهبة أو الاستعداد للمدرسة ، والعكس صحيح .
وعندما تقل درجات الطفل عن 50% يكون استعداده منخفضاً أو ضعيفاً ، ويكون
استعداده متوسطاً عندما تتراوح درجاته بين 50 - 60% ، بينما يكون فوق المتوسط إذا
ما تراوحت الدرجات التي يحصل عليها بين 61 - 70% ، ويكون مرتفعاً عندما
تتراوح الدرجات بين 71 - 80% ، وعندما تزيد الدرجات عن ذلك يكون الاستعداد
مرتفعاً جداً . أما عن تطبيق هذا المقياس فإن معلمة الفصل هي التي تستجيب له
حيث تكون هي الأكثر معرفة بأطفال فصلها ، والأكثر اجتكاكاً بهم ، وتعاملاً معهم .
ولحساب ثبات المقياس اتبع الباحث أكثر من أسلوب واحد حيث بلغ معامل
ثبات المقياس 0.752 على عينة (ن=68) باستخدام معادلة KR-20 ، كما بلغ 0.803
بطريقة ألفا لكرونباخ ، وبلغ 0.761 بطريقة التجزئة النصفية ، وهي جميعاً قيم دالة
إحصائياً عند مستوى 0.01 . ومن جهة أخرى فإن نتائج الاتساق الداخلي وذلك بين
درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية
للمقياس توضح أنها كانت دالة عند مستوى 0.01 في حين كان بعضها دالاً عند
0.05 حيث قيمة (ر) الجدولية عند 0.05 = 0.233 وعند 0.01 = 0.302 ، وبذلك
يتضح أن هذا المقياس يتمتع بمعدلات ثبات مناسبة . ويوضح الجدول التالي نتائج
الاتساق الداخلي .

جدول (1) قيم (ر) بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ،
وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية (كل القيم كسر من مائة)

الدرجة الكلية	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	الأبعاد والعبارات
51	42	69	55	33	56	44	73	31	25	62	النمو الاجتماعي - الانفعالي
48	57	61	41	33	67	41	52	43	30	71	الاتجاه نحو التعلم
55	60	48	39	57	35	63	49	37	62	44	التواصل واللغة
64	71	39	51	66	41	42	35	72	29	27	النمو المعرفي والمعلومات العامة
42	63	41	65	43	62	55	41	64	50	35	الصحة الجسمية والأمان
50	44	55	28	62	39	41	63	37	48	51	المهارات الحركية

أما بالنسبة للصدق فقد تم أيضاً اللجوء إلى أكثر من أسلوب واحد إذ تم أولاً حساب صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على عشرة محكمين ، وتم استبعاد العبارات التي لم تحصل على 90% على الأقل من إجماعهم ، ومن ثم استبعد الباحث خمس عبارات على أثر ذلك . ولحساب الصدق التمييزي أو قدرة المقياس على التمييز تم استخدام طريقة المقارنة الطرفية . وبعد ترتيب درجات المفحوصين تنازلياً تم تقسيم تلك الدرجات إلى مستويين يمثل الأول منهما نسبة الـ 50% الأعلى (ن=34 ، م=89.71 ، ع=10.42) ، ويمثل الثاني نسبة الـ 50% الأدنى (ن=34 ، م=65.18 ، ع=9.73) بلغت قيمة ت(9.89) ، وهي نسبة دالة عند 0.01 . كذلك فقد أوضحت نتائج الصدق العامل وجود ستة عوامل تشبع عليها عبارات المقياس وذلك على النحو الموضح بالجدول التالي .

جدول (2) قيم تشبعات عبارات مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة

على العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد

العبارة	العامل 1	العامل 2	العامل 3	العامل 4	العامل 5	العامل 6
1	0.57	0.64	0.52	0.32	0.44	0.52
2	0.32	0.45	0.67	0.35	0.57	0.41
3	0.41	0.53	0.74	0.66	0.51	0.48
4	0.43	0.32	0.61	0.53	0.62	0.55
5	0.76	0.60	0.58	0.44	0.56	0.41
6	0.39	0.42	0.50	0.37	0.51	0.40
7	0.55	0.66	0.41	0.48	0.68	0.45
8	0.61	0.49	0.45	0.46	0.36	0.33
9	0.65	0.58	0.43	0.51	0.65	0.68
10	0.48	0.33	0.35	0.67	0.38	0.57

وبذلك يتضح أن هذا المقياس يتمتع بمعدلات صدق مناسبة يمكن الاعتماد بها .

3 - مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية

إعداد/ محمد بيومى خليل (2000)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة فى هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقس هذا المقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها فى المستوى الاجتماعى وذلك من خلال الوسط الاجتماعى ، وحالة الوالدين ، والعلاقات الأسرية ، والمناخ الأسرى السائد ، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمى لأفراد الأسرة ، ونشاطهم المجتمعى ، والمكانة الاجتماعية لمهنتهم . أما البعد الثانى فيتمثل فى المستوى الاقتصادى للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة ، ومستوى معيشة الأسرة ، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية ، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبى ، ووسائل النقل والاتصال للأسرة ، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم ، والخدمات الترويحية ، والاحتفالات ، والحفلات ، والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصى ، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث فى المستوى الثقافى للأسرة ويقس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة ، والمواقف الفكرية للأسرة ، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة ، ودرجة الوعى الفكرى ، والنشاط الثقافى لأفراد الأسرة . ويعطى هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد ، كما يعطى درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هى مرتفع جداً ، ومرتفع ، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط ، ومنخفض ، ومنخفض جداً .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزى بين 12.6 - 23.8 وذلك للأبعاد الثلاثة ، والدرجة الكلية . كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من

التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين 0.92-0.97 وهي جميعاً قيم دالة عند 0.01 .

ثالثاً : خطوات الدراسة :

اتبع الباحث الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

- 1 - إعداد مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وحساب صدقه وثباته .
 - 2 - تحديد الأدوات المستخدمة من بين ألعاب الأطفال ذات الصلة بالمهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة .
 - 3 - قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال السنة الثانية بالروضة .
 - 4 - اختيار أفراد العينة من بين الأطفال الذين يعانون من قصور في تلك المهارات .
 - 5 - توزيع مقياس الأهبة للمدرسة على المعلمات ، وإعطاء درجة للاستجابات ، وجدولة الدرجات ، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .
 - 6 - استخلاص النتائج وتفسيرها .
 - 7 - صياغة بعض التوصيات التي نبعت مما أسفرت عنه هذه الدراسة الراهنة من نتائج .
- هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي لجأ إليها في سبيل استخلاص نتائج هذه الدراسة في الأساليب التالية :

- اختبار مان - وتيني . Mann- Whitney (U)

- اختبار ويلكوكسون . Wilcoxon(W)

- قيمة Z .

- معامل الانحدار الخطي والمتدرج . Linear & Stepwise regression

- معامل الارتباط . Correlation coefficient

- وفضلاً عن ذلك فقد تم استخدام اختبار (ت) ، والتحليل العامل عند التأكد من ثبات مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وصدقه .

نتائج الدراسة

أولاً : نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه : « توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة واستعدادهم للمدرسة » . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في المهارات قبل الأكاديمية والأهبة أو الاستعداد للدراسة ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي .

جدول (3) قيمة (ر) للعلاقة بين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وأهبتهم أو استعدادهم للمدرسة

المتغير	ن	ر	الدالة
المهارات قبل الأكاديمية الأهبة أو الاستعداد للمدرسة	20	0.445	0.05

ويتضح من الجدول أن هناك علاقة إيجابية دالة بين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة والأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تقل درجة استعدادهم للمدرسة مع حدوث قصور أو انخفاض في مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية وهي النتيجة التي تحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستعداد للمدرسة بين البنين والبنات من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية » . ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام ثلاثة أساليب لبارامترية تتمثل في مان- ويتني (U) ، وويلكوكسون (W) ، وقيمة Z . ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (4) قيم U,W,Z لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وذلك في درجة الاستعداد للمدرسة

(ن1-ن2= 10)

الأبعاد	النوع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
النمو الاجتماعي - الانفعالي	بنون	10.30	103.00	48.00	103.0	0.155-	0.877
	بنات	10.70	107.00				
الاتجاه نحو التعلم	بنون	10.40	104.00	49.00	104.0	0.080-	0.936
	بنات	10.60	106.00				
اللغة والتواصل	بنون	11.60	116.00	39.00	94.00	0.851-	0.395
	بنات	9.40	94.00				
النمو المعرفي والمعلومات العامة	بنون	12.25	122.50	32.50	87.50	1.378-	0.168
	بنات	8.75	87.50				
الصحة الجسمية والأمان	بنون	10.55	105.50	49.50	104.5	0.041-	0.968
	بنات	10.45	104.50				
المهارات الحركية	بنون	8.50	85.00	30.00	85.00	1.556-	0.120
	بنات	12.50	125.00				
الدرجة الكلية	بنون	10.75	107.50	47.50	102.5	0.190-	0.849
	بنات	10.25	102.50				

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وذلك في درجة الاستعداد للمدرسة غير دالة إحصائياً مما يحقق صحة الفرض الثاني .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستعداد للمدرسة بين من يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ومن لا يعانون من هذا القصور لصالح من لا يعانون منه » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراءات المتبعة في اختبار صحة الفرض السابق حيث تم

حساب قيم U,W,Z للفرق بين متوسطات رتب الدرجات ، ويوضح الجدول التالي تلك النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (5) قيم U,W,Z لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وذلك في درجة الاستعداد للمدرسة (ن-1-ن2-20)

المجموعة	م	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
ذوو قصور المهارات العاديون	37.2	10.50	210.00	صفر	210.00	5.414-	0.01
	84.1	30.50	610.00				

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات من يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية والعاديين أى الذين لا يعانون من هذا القصور وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهى مجموعة العاديين.

جدول (6) قيم U,W,Z لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية من الجنسين وذلك في درجة الاستعداد للمدرسة (ن-1-ن2-10 لكل جنس)

الجنس	المجموعة	م	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
البنون	ذوو قصور المهارات العاديون	35.2	5.50	55.0	صفر	55	3.787-	0.01
		87.6	15.5	155.0				
البنات	ذوات قصور المهارات العاديات	39.2	5.50	55.0	صفر	55	3.784-	0.01
		88.7	15.5	155.0				

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات من يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية والعاديين أى الذين لا يعانون من هذا القصور من الجنسين وذلك لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهى مجموعة العاديين في الحالتين أى بالنسبة لكل من البنين والبنات على حدة ، وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثالث .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : « ينبيء القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانبهم ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الخطي ، ويلخص الجدول التالي نتائج هذا الفرض .

جدول (7) نتائج تحليل التباين (اختبار ف) الخاص بمربع معامل الارتباط المتعدد (2ر)

الدال على العلاقة بين درجة الاستعداد للمدرسة والمهارات قبل الأكاديمية مجتمعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	ر	ر ²
النموذج	34.526	1	34.526	*4.431	0.445	0.198
الخطأ	140.256	18	7.792			
الكل	174.782	19				

*دالة عند 0.05

ويتضح من الجدول أن المهارات قبل الأكاديمية لها نسبة مساهمة مقدارها 19.8% في درجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة ، أي أنها تنبيء بدرجة الاستعداد للمدرسة بمقدار هذه النسبة. وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الرابع .

خامساً : نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : « لاتوجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية أفضل من غيرها في التنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في تلك المهارات » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج ، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (8) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بدرجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة

رقم الخطوة	المتغير الداخلى	ر الجزئى	ر 2 الجزئى	ر 2 النموذج	الخطأ المعيارى	ف	الدلالة
1	التعرف على الحروف	0.146	0.021	0.308	1.255	8.284	0.01
2	التعرف على الأعداد	0.145	0.021	0.237	1.232	5.597	0.01
3	التعرف على الأشكال	0.257	0.066	0.199	1.193	4.468	0.01

ويتضح من الجدول أن مهارة التعرف على الحروف تنبئ بدرجة الأهبة للمدرسة من جانب أطفال الروضة الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وذلك بنسبة مساهمة تساوى 2.1% وهى دالة عند مستوى 0.01 (ف = 8.284) ، وأن مهارة التعرف على الأعداد تنبئ من جانب آخر بدرجة الأهبة للمدرسة بنسبة مساهمة تساوى 2.1% وهى نسبة دالة عند 0.01 (ف = 5.597) ، وأن مهارة التعرف على الأشكال تنبئ هى الأخرى بدرجة الأهبة بنسبة مساهمة تساوى 6.6% وهى نسبة دالة عند 0.01 (ف = 4.468). بينما لم تنبئ مهارة الإدراك الفونولوجى ومهارة التعرف على الألوان من جانب آخر بدرجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة من جانب هؤلاء الأطفال بنسبة دالة إحصائياً . ولاتحقق هذه النتائج صحة الفرض الخامس وذلك إلى حد كبير .

مناقشة النتائج وتفسيرها

يمثل قصور المهارات قبل الأكاديمية رافداً أساسياً لصعوبات التعلم اللاحقة ، وسبباً أساسياً لها وهى تلك الصعوبات التى يمكن أن تحدث نتيجة لعدم استعداد الطفل لتلقى التعليم الأكاديمى حيث لم يتطور لديه هذا الاستعداد ، ولم يتأهب للالتحاق بالمدرسة . وقد كشفت النتائج التى أسفرت عنها الدراسة الراهنة عن وجود علاقة إيجابية دالة بين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة واستعدادهم للالتحاق بالمدرسة بمعنى أن إحداها تقل بانخفاض الأخرى، وترتفع فى مستواها بزيادة مستوى الأخرى . ونظراً لوجود قصور فى مستوى المهارات قبل الأكاديمية للأطفال فقد أثر ذلك على مستوى التحاقهم بالمدرسة، ونتج عن ذلك

انخفاض مستوى هذا الاستعداد من جانبهم للالتحاق بالمدرسة . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من مورفي وبيرنز (2002) Murphy&Burns ومانتزيكوبولس (2001 ، 1999) Mantzicopoulos ومانتزيكوبولس ونوتسون (2000) Mant- zicopoulos&Knutson فضلاً عن دراسات مانتزيكوبولس وموريسون (1994) Morrison et.al, (1989) Mantzicopoulos & Morrison ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهارات تمثل الأساس للتعلم الأكاديمي اللاحق ، ويعد تطورها لدى الطفل عاملاً هاماً لمساعدته على ذلك. فمعرفة بالحروف تساعد على القراءة والتحدث ، وإجادة اللغة الشفوية أو المنطوقة وهو الأمر الذي يمكن أن يتأثر كذلك بالإدراك الفونولوجي ، أما معرفة الطفل بالأرقام والأشكال فضلاً عن الألوان فتساعده على التقدم في الحساب ، كما يمكن أن تسهم في تقدمه اللغوي من جانب آخر . ولذلك فإن مستوى الأهبة أو الاستعداد للمدرسة يقل بانخفاض مستوى المهارات قبل الأكاديمية للطفل أو قصورها ، والعكس صحيح حيث يرتفع مستواها بزيادة مستوى تلك المهارات . وبالتالي فقد كان من المنطقي أن توجد فروق دالة في درجة ومستوى الاستعداد للمدرسة بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كما يتضح من نتائج الفرض الثالث .

وإذا كان هذا القصور في تلك المهارات يختلف في معدل وترتيب انتشاره بين الذكور والإناث كما يشير عادل عبد الله وسليمان سليمان (2005) فإن ذلك لا يلغى وجود هذا القصور لدى الجنسين حيث يعاني كلاهما من القصور في تلك المهارات، كما يعانون من ذلك الدور الذي تلعبه في انخفاض درجة استعدادهما للمدرسة وهو ما يعد بمثابة البداية كما يشير محمود عوض الله وآخرون (2003) لحدوث تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام ، واللغة ، والقراءة ، والكتابة ، والحساب ، أو المواد الدراسية الأخرى التي تنشأ في الأساس عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفى المخ ، أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية ، ولكنه لا يكون مطلقاً نتيجة للتخلف العقلي ، أو عدم وجود بعض الحواس ، أو العوامل التعليمية أو الثقافية أي أن ذلك يمثل البداية لصعوبات التعلم كما أشار إليها كيرك. Kirk

وأوضحت نتائج الفرض الرابع أنه يمكن من خلال المهارات قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة التنبؤ بدرجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وذلك إلى حد كبير. وبالرجوع إلى الجدول (7) يتضح أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (ر2) تساوى 0.198 وهى نسبة دالة إحصائياً عند 0.05 وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة خطية متعددة ذات دلالة إحصائية مقدارها 0.445 بين درجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وبين المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة كمتغيرات مستقلة ، وتساهم تلك المتغيرات أو المهارات بنسبة 19.8% تقريباً من تباين قيمة المتغير التابع الذى يتمثل فى الأهبة أو الاستعداد للمدرسة . ويشير ذلك إلى أن هناك نسبة لها اعتبارها من هذا التباين للمتغير التابع ومقدرها 80.2% لا تعزى إلى المتغيرات المستقلة أو المهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة الحالية وهو الأمر الذى يشير إلى أن هناك متغيرات أخرى مستقلة غير متضمنة فى هذه الدراسة يحتمل أن تساهم فى رفع نسبة هذا التباين ، وبالتالي تسهم فى زيادة إمكانية التنبؤ بدرجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة بين أطفال الروضة الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية .

ويتضح من نتائج تحليل الانحدار المتدرج (جدول 8) والخاصة بنتائج الفرض الخامس أن متغيرات أو مهارات التعرف على الحروف ، والأعداد ، والأشكال تشكل معاً أفضل فئة نوعية متقاة من المتغيرات المستقلة أو المهارات المستخدمة فى هذه الدراسة يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة . وبلغ معامل التحديد النهائى للنموذج (ر2 النموذج) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد 0.066 تقريباً وهو دال إحصائياً عند 0.01 . ويتضح من الجدول أيضاً أن قيم مربع معامل الارتباط الجزئى المتعدد (ر2 الجزئى) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار تراوحت بين 0.146 - 0.257 وهى قيم دالة إحصائياً . وتدل هذه النتائج إجمالاً على الإسهام النسبى لكل من هذه المتغيرات فى تفسير تباين الأهبة أو الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ، وهو ذلك الإسهام الذى يتراوح بين 2.1% - 6.6% تقريباً .

وتتفق هذه النتائج في مجملها مع نتائج الفروض السابقة، وتمثل توضيحاً وتفسيراً لها. أما كون مهارة الإدراك الفونولوجي ومهارة التعرف على الألوان لا تنبئ بدرجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة بنسبة دالة إحصائية فإن ذلك قد يرجع إلى أن عينة هذه الدراسة تعاني بالفعل من قصور في تلك المهارات، وأن القصور في الإدراك الفونولوجي ينعكس على غيره من المهارات خاصة مهارة التعرف على الحروف، كما أن الألوان قد ترتبط بالأشكال دون أن يقلل ذلك من أهمية هاتين المهارتين بالنسبة للمهارات الأخرى وخاصة الإدراك الفونولوجي بالنسبة للغة الشفوية أو المنطوقة عامة وهو الأمر الذي يلفت الباحث الانتباه إلى ضرورة إجراء دراسات مستقبلية تناوله وتعمل على تفسيره .

التوصيات

- صاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج :
- 1- ضرورة مساعدة الأطفال على الاكتساب المبكر للغة ، والمعرفة المبكرة بالأعداد والأشكال ، والألوان حتى تساعدهم على الاستعداد للالتحاق بالمدرسة .
 - 2- محاولة التدخل لعلاج أى قصور في مهارات الطفل قبل الأكاديمية دون أى تأخير في ذلك حتى لا تتأخر في إعداده للالتحاق بالمدرسة .
 - 3- العمل على مساعدة الطفل على تحقيق درجة معقولة من الكفاءة الاجتماعية - الانفعالية بما يساعد على تحقيق الأهبة للالتحاق بالمدرسة .
 - 4- العمل على تنمية قدرات الطفل البدنية ، وتطوير قدراته ومهاراته الحركية بما يساعده على الحفاظ على أمنه وصحته ، ويساعده على التواصل مع الآخرين والتفاعل الناجح معهم سواء داخل المدرسة أو خارجها .
 - 5- تنمية مهارات الأطفال على التفكير ، ومساعدتهم على التواصل ، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في المواقف المختلفة وذلك عن طريق الاستعانة بالأنشطة الصفية المختلفة مع الأطفال في نفس عمرهم الزمنى .
 - 6- اللجوء إلى برامج التدخل المناسبة واختيار المصادر المتباينة التي يكون من شأنها المساعدة في إعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة .



ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان إلى جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هي الأساس الذي يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً ، وبالتالي فإنها تعد هي المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . كما تعمل الدراسة أيضاً على التعرف على وتحديد الدور الذي يلعبه قصور تلك المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة ، والتعرف على الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها . كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في استعداد الطفل للمدرسة .

وتتألف عينة هذه الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين (10 ذكور ، 10 إناث) بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ومن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط ، ومن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية . وتم استخدام الأدوات التالية :

1- مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف .

2- مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذي أعده الباحث .

3- استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية الذى أعده محمد بيومى خليل (2000) .

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلى :

1 - وجود علاقة إيجابية دالة عند 0.05 بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة.

2 - عدم وجود فروق دالة فى درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية .

3 - وجود فروق فى درجة الاستعداد للمدرسة عند 0.01 بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها .

4 - تفسر المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها 19.8% تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة .

5 - تمثل مهارة التعرف على الحروف ، ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهارة التعرف على الأشكال أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 2.1%، 2.1%، 6.6% على التوالى من تباين درجة أهيبتهم أو استعدادهم للمدرسة .

6 - لم تنبىء مهارة الإدراك الفونولوجى ، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائياً .

* * *

مراجع الفصل الخامس

- 1- أحمد الرفاعى غنيم، ونصر محمود صبرى (2000)، التحليل الإحصائى للبيانات باستخدام SPSS، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- 2 - أحمد محمد صالح (1994) ؛ قابلية التعاطف وعلاقتها ببعض المتغيرات الأسرية لدى طفل رياض الأطفال. المؤتمر العاشر لعلم النفس فى مصر، كلية التربية جامعة حلوان، 14- 15/3.
- 3 - عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (2005) ؛ قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. المؤتمر الحادى والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية 31/1-2/2.
- 4 - عبد الجبار توفيق (1985) ؛ علم النفس الإحصائى فى البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، الطرق اللامعملية، ط-2. الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى .
- 5 - فؤاد البهى السيد (1979) ؛ علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى، ط3. القاهرة، دار الفكر العربى .
- 6 - محمد بيومى خليل (2000) استثمار المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية. فى « محمد بيومى خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية . القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع » .
- 7 - محمود عوض الله سالم، ومجدى محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور (2003) ؛ صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
8. Baumeister, A.A.:Kupstas, F; &Klindworth, L.M.(1990) ; New morbidity : Implications for pervention of chidren's disabilities.Exceptionality, vl,pp,1-16
9. Hallahan ,Daniel p. (1992) Some thoughts on why the prevalence of learning disabilities has increased. Journal of learning Disabilities v25, pp. 523-528.

10. Hallahan , Daniel P . & Kauffman , James M (2003) ; Exceptional learners ; Introduction to special education. 9th ed. New York : Allyn & Bacon .
11. Hobery , Rosemary & Plante, Donna (1992) ;Learning about frogs : An integrated curricular unit. Insights Into Open Education, v24,N5,pp,62-79 .
12. Mantzicopulos, P, (2001) ; Ask NHSA dialog : School Readiness (special edition) . National Head start Association Dialog, v4,n2, pp, 319-326
13. Mantzicopoulos, P. (1999) ; Risk assessment of Head Start children with the Brigance K&I screen; Differential performance by sex, age, and predictive accuracy for early school achievement and special education placement, Early childhood Research Quarterly, v14,n3,pp.383-408.
14. Mantzicopoulos, P.&Knutson, D.(2000); Head Start children : school mobility and achievement in the early grades. The journal of Educational Research, v93, n5, pp.305- 311.
15. Mantzicopoulos, P. &Morrison, D. (1994); Early prediction of reading achievement; Exploring the relationship of cognitive and noncognitive measures to inaccurate classifications of at-risk status. Remedial and Special Education, v15,n4,pp.244-251.
16. Mills, Heidi &O'Keefe, Timothy (1990); Accessing potential Lessons from an at-risk six-year-old. Insights Into Open Education, v23,n2,pp.51-59.
17. Morrison, D.;Mantzicopoulos, P; & Carte, E.(1989); Preacademic screening for learning and behavior problems. Journal of the American Academy of Child and Adolescent psychiatry, v28,n1,pp.101-106.
18. Morrison, D.; Mantzicopoulos, P.; &Stone, E (1988) ; Screening for reading problems. the utility of SEARCH. Annals of Dyslexia, v38,pp.181-192.
19. Murphy, David A.&Burns, Catherine E.(2002); Development of a comprehensive community assessment of school readiness. Early Childhood Research and practice, v4,n2,pp.31- 45.
20. Torgesen,J.K.(2001): Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness. Paper pre-

sented at the LD Summit, washington, DC.,U.S. Department of Education.

21. Westsrn Australian Ministry of Education (1993); Empirical validation of the first steps spelling and writing continua. Victoria, Australian Council for Educational Research.
22. Wiggins, R.D. & Wale, C.J. (1996) Intergenerational analysis of literacy and numeracy outcomes for children of NCDC cohort members. Lanchester, Economic and Social Research Council.
23. Zill, Nicholas et.al.(1995) ; Approaching Kindergarten; A look at preschoolers in the United States . National Household Education Center .

* * *

مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة

School Readiness Scale

أ.د/ عادل عبدالله محمد

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية جامعة الزقازيق

الأخت الفاضلة /

تحية طيبة ... وبعد ،،،

نرجو من سيادتكم نتيجة لاحتكاكمكم المستمر بالطفل ، وتعاملكم الدائم معه ، وما عهدناه منكم من تفان في أداء أعمالكم ونحن نحاول التعرف على مدى أهبة الطفل أو استعداده للالتحاق بالمدرسة ، وتلقى تعلمه بها أن تقومى باستكمال هذا الاستبيان والإجابة عن بنوده المتضمنة حتى يمكننا أن نقدم له الخدمات المطلوبة في هذا السن حتى لا يتعرض لأي تعثر عندما يلتحق بالمدرسة علماً بأن هذه الإجابات لا تتضمن ما نعتبره صواباً وما نعتبره خطأ نظراً لأنها جميعاً تكون صواباً حيث تمثل وصفاً دقيقاً لحالة الطفل مما يساعدنا على تصور ما عسانا أن نقوم به في هذا الصدد ، ولذلك فإن الأساس فيها هو الدقة .

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير ،،،

روضة :

اسم الطفل : (اختياري)

تاريخ الميلاد : / /

الجنس :

الدرجة

م	العبارة	نعم	أحياناً	لا
	أولاً: النمو الاجتماعي - الانفعالي			
1	يمكنه أن يلعب مع غيره من الأطفال من نفس عمره			
2	يعرف كيف يستقبل الآخرين ويرحب بهم			
3	يستخدم مهارات حل المشكلات في المواقف والمشكلات الاجتماعية المختلفة مع أقرانه			
4	حينما يأتي إلى الروضة لا يبدي أى انزعاج لبعده عن والديه			
5	يعبر عن انفعالاته بشكل مناسب			
6	يتكيف بسهولة للتغيرات التي يواجهها في المدرسة أثناء اليوم			
7	يتفاعل بإيجابية مع معلميه والراشدين الذين يالفهم			
8	يبدي ثقة في نفسه وفي قدراته			
9	يشارك في الأنشطة الجماعية داخل الفصل			
10	يبدي تعاطفاً مع أقرانه واهتماماً بهم			
	ثانياً: الاتجاه نحو التعلم			
11	يتبع القواعد والتعليمات البسيطة			
12	يثابر في سبيل القيام بالأنشطة المختلفة من تلقاء نفسه			
13	يبدو متحمساً للتعلم			
14	يستخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات داخل الفصل			
15	ينتبه لما يدور حوله من أنشطة جماعية يوجهها المعلم			
16	يعرف كيف ومتى يلجأ إلى الراشدين في سبيل التعلم			
17	يبادر بالقيام بالأنشطة المختلفة داخل الفصل			
18	فضولي ومحب للاستطلاع حيث يوجه الأسئلة لمعلميه وزملائه ، ويحل الألغاز ، ويجرب الأشياء الجديدة			
19	يمكنه أن يتبع عدة تعليمات بسيطة في ذات الوقت مثل : « احضر كتابك » و « اجلس في الصف الأول » و « اغلق باب الفصل »			
20	يواصل الانتباه لمهمة معينة على مدى فترة زمنية حتى بعد أن يواجه مشكلات معينة فيها			

م	العبارة	نعم	أحياناً	لا
	ثالثاً: اللغة والتواصل			
21	يمكنه أن يتحدث بوضوح			
22	يتلاعب بالكلمات			
23	يدرك الحروف الهجائية جيداً ويميز بينها			
24	يمكنه أن ينقل للآخرين ما يريده من معانى			
25	يفهم الأسئلة والتوجيهات البسيطة			
26	يقبل على الآخرين ويدخل في محادثات معهم			
27	ينصت جيداً عندما يتحدث إليه شخص آخر			
28	يفهم القصص التي يحكيها الآخرون له			
29	يمكنه أن يمثل القصص من خلال الصور واللعب			
30	يستخدم الإيماءات، والرموز، والحروف، والكلمات لينتقل للآخرين المعنى الذي يريده.....			
	رابعاً: النمو المعرفي والمعلومات العامة			
31	يدرك الهدف من القصص التي يسمعها.....			
32	يدرك تتابع الأحداث ويفسره ويعيده على أقرانه			
33	يعرف أسماء الأشياء جيداً			
34	يشارك في اللعب الخيالي وينغمس فيه			
35	يكرر سلسلة أرقام (3 أرقام) فأكثر بعد سماعها			
36	يكرر جملة تتألف من 8-10 كلمات بمجرد سماعها.....			
37	يدرك مفهوم العدد جيداً.....			
38	يدرك العلاقات المكانية والأشكال ويميز بينها			
39	يصنف الأشياء إلى مجموعات بحسب الحجم، والشكل، والطول، والوزن.....			
40	يميز بين الألوان.....			

م	العبارة	نعم	أحياناً لا
	خامساً: الصحة الجسمية والأمان		
41	يجيد مهارات العناية بالذات.....		
42	يعانى من الإرهاق أو الجوع أو المرض مما يؤثر كثيراً في قدرته على التعلم.....		
43	تتعدد انفعالاته السلبية مما يؤثر على دافعيته للتعلم.....		
44	يتمتع بصحة جيدة تساعد على التعلم.....		
45	يتسم بقدرة جيدة على الإبصار.....		
46	قدرته على السمع مناسبة.....		
47	يمارس العادات الصحية السلبية.....		
48	يمكنه الحفاظ على أمنه وسلامته داخل وخارج المنزل.....		
49	يشارك في الأنشطة البدنية داخل وخارج المنزل.....		
50	يستخدم التواليت بمفرده.....		
	سادساً: المهارات الحركية		
51	يتميز بالتوازن والتحكم عند أداء المهام الحركية الكبيرة.....		
52	تتسم حركاته بالتأرز لأداء الحركات الكبيرة.....		
53	التأزر بين العين واليد لأداء المهام الحركية الدقيقة.....		
54	يستخدم أدوات الكتابة بثقة وتحكم.....		
55	يمكنه التحكم في أدوات الرسم عند استخدامها في رسم صورة معينة ويقوم بتلوينها.....		
56	يستخدم المقص والصلصال والمكعبات والألغاز.....		
57	يرتدى ملابسه ويخلعها بشكل مقبول (أزرار - سوستة - ...).....		
58	يمكنه تركيب أجزاء لغز معين مع بعضها البعض.....		
59	يتعرف على الأجزاء الناقصة من صورة لرجل مثلاً.....		
60	يمشى على خط مستقيم ، ويمشى للخلف بضع خطوات ، ويقف على رجل واحدة لمدة خمس إلى عشر ثوان.....		

قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية
لأطفال الروضة
وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة

بالاشتراك مع

د/ صافيناز أحمد كمال

مقدمة

تمثل صعوبات التعلم إحدى الإعاقات التي تواجه الأطفال خلال مضمار نموهم وتجعلهم في حاجة على أثر ذلك إلى التربية الخاصة وما يرتبط بها من خدمات متنوعة حتى يصبح بإمكانهم أن يتغلبوا جزئياً على مثل هذه الصعوبات ، وأن يواصلوا تعليمهم في إطار مدارس التعليم العام . وإذا كانت صعوبات التعلم تتنوع وتباين فإن الاكتشاف المبكر لها من شأنه أن يساعدنا في تقديم التدخلات المختلفة التي تسهم في التغلب عليها وذلك بداية من برامج التدخل المبكر ذاتها . ومن هذا المنطلق فإن أهم ما يساعدنا في الاكتشاف المبكر لتلك الصعوبات يتمثل في اكتشاف القصور في مستوى المهارات لأطفال الروضة وخاصة مهاراتهم قبل الأكاديمية وهي تلك المهارات التي تكشف عن مدى استعداد الطفل للدراسة الأكاديمية والتقدم فيها ، والتي يمكن أن نقوم من خلالها بالتنبؤ بما يمكن أن تصير إليه الأمور بناء على مستوى الطفل فيها ، حيث من المحتمل أن يؤدي انخفاض مستوى مثل هذه المهارات لدى الطفل في الواقع إلى تعسره في الدراسة وفشله أكاديمياً خلال دراسته التالية . وعلى ذلك يمكننا أن نكتشف عن طريق هذه المهارات أولئك الأطفال الذين يعدون هم الأكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية وذلك منذ وقت مبكر في حياتهم وهو ما يمكن أن يساعدنا في تقديم التدخلات المناسبة لهم حتى يمكننا أن نحد من تلك الآثار السلبية لمثل هذه الصعوبات ، وأن نتخذ الإجراءات الوقائية التي تسهم في منع تفاقم تلك الصعوبات أو زيادتها مستقبلاً حتى لا يصل الأمر بمثل هؤلاء الأطفال إلى الفشل في الدراسة .

الإطار النظري

تكاد تتركز صعوبات التعلم وفقاً لما يقره المعهد القومي للصحة النفسية بالولايات المتحدة الأمريكية (NIMH 2000) في ثلاثة مكونات أساسية مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد يتبع كل منها أحد هذه المكونات الثلاثة الأساسية . ويضم المكون الأول كلا من اللغة الشفوية ومظاهرها (الأصوات ، والكلمات ، والمعاني ، والتراكيب النحوية ، والاستخدام الاجتماعي للغة) ، والقراءة ومظاهرها (مهارة تحليل حروف الكلمة ، ومهارة التعرف على الكلمة ، وطلاقة وتلقائية القراءة ، والفهم القرائي) reading comprehension ويتمثل المكون الثاني في الكتابة وما يرتبط بها من قدرات ومظاهرها (التهجى ، والتعبير) . composition أما المكون الثالث فيتمثل في الحساب ومظاهره (العمليات الحسابية الأولية ، والتفكير أو الاستدلال الرياضى) ، بينما يضم المكون الرابع أكثر من مظهر واحد من هذه المظاهر أو أكثر من مكون واحد من تلك المكونات ، ويشير ليون (1996) Lyon إلى أن صعوبات التعلم ليست اضطراباً بسيطاً ولكنها تتضمن اضطراباً في واحد أو أكثر من سبعة مجالات ترتبط بالقراءة واللغة ، والحساب . وتتمثل هذه المجالات السبعة فيما يلي :

1 - اللغة الاستقبالية (الاستماع) .

2 - اللغة التعبيرية (التحدث) .

3 - مهارات القراءة .

4 - الفهم القرائي .

5 - التعبير المكتوب (الكتابة)

6 - الحساب .

7 - الاستدلال الرياضى .

وتعد صعوبة القراءة من أكثر هذه الصعوبات انتشاراً وتأثيراً على الطفل وترجع هذه الصعوبة في الأساس إلى القصور في الإدراك أو الوعي الفونولوجى الذى يمكن تحديده بداية من السنة الثانية بالروضة مما يجعله مؤشراً لها ، كما أن عدم معرفة

الحروف الهجائية ، أو التمييز بينها في الصوت يلعب دوراً عمائلاً . وإذا كانت القراءة تعد هى أكثر المشكلات التى يمكن أن يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم فإن معظم المختصين يعتقدون أن مثل هذه المشكلة ترتبط بالقصور فى المهارات اللغوية وخاصة ما يعرف بالوعى أو الإدراك الفونولوجى phonological awareness والذي يعرف كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بأنه قدرة الطفل على أن يفهم أن تدفق الحديث أو تسلسله يمكن أن تتم تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكمات، أو المقاطع ، أو الفونيمات . وعلى هذا الأساس يصبح من السهل علينا أن ندرك ذلك السبب الذى تكون من أجله تلك المشكلات التى تتعلق بالفونولوجيا أو بالأصوات الكلامية phonology فى قلب العديد من مشكلات القراءة ، فإذا ما واجهت الفرد صعوبات فى تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية أى الأصوات المكونة لها فإنه سوف تصادفه مشكلات جمة فى تعلم القراءة . وهناك أدلة على أن من يقومون بقراءة اللغة الإنجليزية يعدون أكثر عرضة من غيرهم ممن يقرأون اللغات الأخرى لتلك المشكلات التى تتعلق بالوعى أو الإدراك الفونولوجى وهو الأمر الذى يفسر مايراه البعض من أن صعوبات القراءة تعد أكثر انتشاراً فى الدول الناطقة بالإنجليزية قياساً بغير الناطقة بها .

ويؤكد سكروجز (2002) Scruggs أن صعوبات التعلم تعد بمثابة مشكلات أكاديمية معينة يواجهها الأطفال الذين يتراوح معدل ذكائهم بين المتوسط وفوق المتوسط، وربما المرتفع أو أكثر وذلك فى المجالات الثلاثة الأساسية التى أشرنا إليها وهى القراءة، والكتابة ، والحساب مع إمكانية الدمج بين أكثر من مجال واحد منها لتضيف إليها بذلك مجالاً جديداً . وتؤثر هذه الصعوبات سلباً على مستوى التحصيل الأكاديمى للطفل أو حياته اليومية حيث يجد هؤلاء الأطفال صعوبة فى اكتساب المعلومات ، والإبقاء عليها ، وتناولها . ويعد ظهورها فى مرحلة الروضة أو قصور المهارات التى ترتبط بها مؤشراً على وجودها اللاحق وتأثيرها السلبى على الطفل فيما بعد .

ومن المعروف أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة فى التعرف على الحروف الهجائية والكلمات وتفسيرها وهو ما يعرف بعسر القراءة

dyslexia فلا يكونوا قادرين على معرفة الأصوات أو المقاطع وتشفيرها (التركيب الصوتي) في الكلمات المكتوبة أو اللغة بوجه عام مما يؤدي إلى انخفاض مستوى دقتهم في القراءة والفهم القرائي . وعادة ما يجدون صعوبة في قراءة الكلمات المختلفة، أو ينقلون الكلمات والحروف من مكانها. كما أنهم قد يحذفون مقاطع من الكلمات ، أو يضيفون مقاطع أخرى إليها. أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات الحساب dyscalculia فيواجهون مشكلات في معرفة الأعداد، وعدها بصورة صحيحة، كما يجدون صعوبة في استخدامها في المواقف اليومية المختلفة . وعادة ما يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات متزامنة في القراءة، أو الكتابة ، أو كليهما حيث لا يدركون التتابع الصحيح للأرقام ، ولا يستطيعون تسميتها بشكل صحيح ، أو إدراك المفاهيم الرياضية . بينما نجد من جهة أخرى أن صعوبات الكتابة عادة ما تحدث بالتزامن مع صعوبات القراءة، أو الحساب ، أو كليهما وعادة ما يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في التعبير التحريري أو المكتوب dysgraphia فضلاً عن حدوث مشكلات في التهجى ، واستخدام علامات الترقيم ، والقواعد النحوية ، وترتيب الأفكار في الكتابة وهو الأمر الذي يعرضهم لمثل هذه الصعوبات عندما يلتحقون بالمدرسة بعد ذلك .

وتشير ساندرا سميث (Smith,S. (2000) إلى أن هناك مجموعة من المهارات التي تعد ضرورية لتكيف الطفل مع الروضة ، وأن غالبية تلك المهارات تدخل في نطاق المهارات قبل الأكاديمية فضلاً عن قدرته على اتباع بعض التعليمات البسيطة المتسلسلة ، وفهم القصص البسيطة ، والقدرة على قص قصة متسلسلة ، وغيرها . وتعمل هذه المهارات في مجملها على مساعدة الطفل عند ارتفاع مستواه فيها مع نهاية مرحلة الروضة على التقدم الأكاديمي في المرحلة الابتدائية دون أن يواجه أى مشكلات أكاديمية يكون من شأنها أن تعوق تقدمه ، أما إذا ما حدث قصور فيها خلال هذه المرحلة فإن ذلك يستتبعه حدوث قصور في الأداء الأكاديمي اللاحق للطفل . وبالتالي تعتبر تلك المهارات مؤشراً على التقدم الأكاديمي للطفل خلال المرحلة الابتدائية أى أنها تعد بذلك مؤشراً على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة .

وفي هذا الإطار تضيف ديورا سبيس وآخرون (2003) Speece, D. et.al. أن قدرة طفل الروضة على إدراك الحروف الهجائية المختلفة والأصوات المرتبطة بها ومعرفته بها ، والطلاقة في التعرف على أسماء الحروف الهجائية أى التعرف السريع عليها ، والتعرف على الحروف والأصوات التى تتألف منها كلمة معينة والطلاقة في التعرف على أصوات هذه الحروف، والقراءة مرجعية المحك norm- referenced reading أى قيامه بإدراك التطابق بين الصورة والكلمة الدالة عليها ، والتوصيل بينهما بخط، وتحليل الحروف التى تشكل الكلمة إنما تساعد على الطلاقة فى القراءة الشفوية من ناحية ، وتعد مؤشراً على التقدم الأكاديمى اللاحق من ناحية أخرى .

وهناك فى واقع الأمر العديد من المؤشرات التى يمكن أن تدل على احتمال حدوث مشكلات أكاديمية لاحقة للطفل وذلك عندما يلتحق بالمرحلة الابتدائية من أهمها ما يلى :

- 1 - أن يكون مستوى مهارات الطفل قبل الأكاديمية منخفضاً بدرجة تدل على القصور .
- 2 - أن يكون اتجاهه نحو الروضة والتعلم سلبياً .
- 3 - أن يكون أقل رغبة فى التحدث عن المهام التى يمكن أن يقوم بها أو حتى عن الأصدقاء .
- 4 - أن يكون هناك نقص فى ثقة الطفل فى نفسه وفى قدراته ومهاراته .
- 5 - أن تتسم عاداته فيما يتعلق بتنظيم وقته ، وتركيب أدواته ، وعلاقاته الاجتماعية بالسلبية .
- 6 - أن يقل اهتمامه بالروضة .
- 7 - أن تحدث العديد من الشكاوى منه فى الروضة نظراً لما يبدية من مشكلات فيها .

المصطلحات

- صعوبات التعلم : Learning Disabilities

سوف يتبنى الباحثان تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم

لذى يعرض له هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2003) والذى ينص على أن :

«صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التى تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى ، كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل فى حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم».

صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة

هى تلك المشكلات الأكاديمية التى يتعرض لها طفل الروضة فى نهاية السنة الأولى الابتدائية عند التحاقه بها ، وتدل على مجموعة الاضطرابات التى تتعلق باكتسابه وقدرته على استخدام القراءة أو الكتابة أو القدرة الرياضية والتى تؤثر سلباً على مستوى تحصيله . وتتحدد إجرائياً بانخفاض الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى الاختبارات التحصيلية التى تعقدها المدرسة فى نهاية العام الدراسى .

- المهارات قبل الأكاديمية : Preacademic skills

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (Torgesen, 2001) بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان. كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى .

قصور المهارات قبل الأكاديمية :

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً فى الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التى يحصل

الطفل عليها في كل مهارة من هذه المهارات والتي تقل عادة عن 50% من درجة المهارة ومن الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة .

- أطفال الروضة : Kindegarteners

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال . والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم في الدراسة الراهنة أطفال الصف الثانى بالروضة KG-II و ذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله . وعندما ينتقل هؤلاء الأطفال إلى الصف الأول الابتدائي يتم في نهايته تحديد صعوبات التعلم الأكاديمية لديهم .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الراهنة إلى التعرف على العلاقة التي يمكن أن تنشأ بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وأدائهم الأكاديمي اللاحق أو بالأحرى تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية وبالتحديد في نهاية السنة الأولى الابتدائية . كما أنها تعمل من جهة أخرى على التعرف على إمكانية التنبؤ بتلك الصعوبات من خلال القصور في هذه المهارات قبل الأكاديمية التي تتسم بالقصور في التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لنفس هؤلاء الأطفال .

مشكلة الدراسة

تحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

1 - هل توجد علاقة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالصف الأول الابتدائي كما تتضح من درجات الأطفال في اختبارات نهاية العام الدراسي ؟

2 - هل توجد فروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذين يعانون من قصور في بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية وأقرانهم العاديين تعكس وجود

صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة بالصف الأول الابتدائي كما يتضح من درجاتهم في اختبارات نهاية العام الدراسي؟

- 3 - هل يختلف مجال صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بالصف الأول الابتدائي باختلاف القصور في المهارات قبل الأكاديمية للأطفال الروضة؟
- 4 - هل يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية للأطفال بالصف الأول الابتدائي من قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة؟
- 5 - هل توجد فئة نوعية من قصور المهارات قبل الأكاديمية للأطفال الروضة أفضل من غيرها في التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية لنفس هؤلاء الأطفال في الصف الأول الابتدائي؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

- 1 - أنها تحاول أن تختبر العلاقة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لطفل الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يمكن أن يتعرض لها بعد التحاقه بالمدرسة الابتدائية وهو الأمر الذي يفسح المجال أمام العمل على تفادي هذه الصعوبات .
- 2 - أنها تلفت الانتباه إلى ضرورة التصدي لقصور مثل هذه المهارات والعمل على علاجه قبل أن يستفحل خطره ويصبح من الصعب التصدي له .
- 3 - أنها بذلك تؤكد على أهمية الاكتشاف المبكر لتلك المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم وما يمكن أن يترتب على ذلك من إجراءات .
- 4 - أنها تقدم مبررات جديرة بالثقة حول أهمية التدخل المبكر مما يضيف إلى أهميته في وقف تطور تلك الصعوبات وتفادي ذلك الخطر .
- 5 - ندرة الدراسات التي تناولت مثل هذا الموضوع .

الدراسات السابقة

تهدف الدراسة التي أجراها عادل عبد الله (2005) إلى التعرف على إمكانية وجود

علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتمثل في التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان إلى جانب الوعي أو الإدراك الفونولوجي ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تعتبر هذه المهارات من الناحية النظرية هي الأساس الذي يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً ، وبالتالي فإنها تعد هي المسئولة إلى درجة كبيرة عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . كما تعمل الدراسة أيضاً على التعرف على وتحديد الدور الذي يلعبه قصور تلك المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة ، والتعرف على الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها . كذلك فهي تهدف أيضاً إلى التعرف على ترتيب الأولويات أو الأهمية لتلك المهارات بالنسبة للأهبة أو الاستعداد للمدرسة بحيث تصل في النهاية إلى ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في استعداد الطفل للمدرسة. وتألقت عينة هذه الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين (10 ذكور ، 10 إناث) بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ومن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط ، ومن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية . وتم استخدام مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف فضلاً عن مقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذي أعده الباحث ، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية التي أعدها محمد بيومي خليل (2000) . وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي :

- 1 - وجود علاقة إيجابية دالة عند مستوى 0.05 بين مستوى المهارات قبل الأكاديمية ودرجة الاستعداد للمدرسة .
- 2 - عدم وجود فروق دالة بين درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية .

- 3 - وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة عند 0.01 بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها .
- 4 - تفسر المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها 19.8% تقريباً من تباين درجة استعدادهم للمدرسة .
- 5 - تمثل مهارة التعرف على الحروف ، ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهارة التعرف على الأشكال أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 2.1% ، 2.1% ، 6.6% على التوالي من تباين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة .
- 6 - لم تنبئ مهارة الإدراك الفونولوجي ، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بنسبة دالة إحصائية .

كما قام مانيس وآخرون (Manis et.al. (2004 باختبار تطور مهارات القراءة في كل من اللغة الإنجليزية والأسبانية لعينة ضمت 251 طفلاً بالروضة وحتى الصف الثانى من المتحدثين باللغة الأسبانية الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية . وأوضحت النتائج أن مهارتى التعرف على الكلمات ، والفهم القرائى قد تطورتا بمعدل عادى اعتماداً على معايير تتعلق بلغة واحدة بالنسبة لأولئك الأطفال الذين يتحدثون الأسبانية والإنجليزية ، إلا أن اللغة الشفوية الإنجليزية قد تأخرت عنهما بشكل دال . وتم الحصول على أربع فئات للمتغيرات المهارية التى تعتبر مؤشرات للغة الأسبانية فى الروضة وللإنجليزية فى الصف الأول هى الحصول على المعلومات ، واللغة التعبيرية (كما تقاس بمهام المفردات اللغوية ، وتكرار الجملة) ، والإدراك الفونولوجى ، والتسمية الآلية السريعة للحروف . وأوضحت نتائج تحليل الانحدار أن تطور مهارات اللغة الإنجليزية وخاصة الإدراك الفونولوجى والتسمية الآلية السريعة للحروف يعتبر متغيراً بسيطاً لما يمكن أن تسهم به متغيرات اللغة الأسبانية فى حدوث القراءة اللاحقة . كما توجد علاقة بين اللغة التعبيرية ومستوى الطفل اللاحق فى القراءة . وتؤكد النتائج أيضاً على وجود بعض المتغيرات المعرفية التى

يمكن أن تؤدي إلى حدوث صعوبة القراءة لدى الأطفال الناطقين بلغة واحدة هي الإدراك الفونولوجي والتسمية الآلية السريعة للحروف قد تكون على درجة كبيرة من الأهمية في سبيل فهم صعوبات القراءة لدى أولئك الأطفال الذين يستخدمون لغتين اثنتين في ذات الوقت تكون إحداهما هي لغتهم الأم ، وتكون الأخرى بمثابة لغة ثانية. ومن جهة أخرى تحاول دراسة سوانسون وآخرين (Swanson et.al. (2004 أن تحدد تلك الدرجة التي يمكن بها للمكونات الفونولوجية والتطبيقية للذاكرة أن تعكس قدرات لغوية معينة في التحصيل القرائي . ومن ثم قامت بالتأكد مما إذا كانت عمليات الذاكرة لدى عينة ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية تلعب دوراً رئيسياً في اكتساب اللغة الثانية ، ومما إذا كان التعرض لمخاطر صعوبة القراءة في الصف الأول يمكنها التنبؤ بالأداء القرائي للطفل أو مستواه في القراءة في الصف الثاني أم لا . وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن مستوى الأداء في اللغة الأسبانية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى في الصف الأول يمكنه التنبؤ بالمهارات الأساسية في القراءة بالنسبة للغة الأسبانية ، والفهم القرائي للغة ذاتها بالصف الثاني. بينما يمكن لمستوى الأداء في اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بالذاكرة قصيرة المدى بالصف الأول التنبؤ بمعدل المفردات اللغوية الإنجليزية ، والفهم القرائي للغة الإنجليزية بالصف الثاني . كما اختلف أداء الأطفال الذين كانوا معرضين لمخاطر صعوبات القراءة عندما كانوا بالصف الأول عن أداء أقرانهم عندما وصلوا إلى الصف الثاني وذلك على مقاييس القراءة بكل من اللغة الأسبانية والإنجليزية في حين اقتصرت أوجه القصور في الذاكرة من جانبهم على الذاكرة قصيرة المدى للغة الأسبانية إلى جانب الذاكرة العاملة أيضاً .

ومن جهة أخرى فقد قامت آن يشوب Bishop, A.(2003 بإجراء دراسة استمرت عامين على مجموعة من أطفال الروضة قوامها 103 طفلاً إلى أن وصلوا الصف الثاني مع نهاية تلك الدراسة. وقد حاولت التنبؤ بمستوى الأطفال اللاحق في القراءة عن طريق خمسة نماذج تنبؤية للقراءة المبكرة ، إلا أنها وجدت أن أفضل النماذج التنبؤية الدالة على مستوى أولئك الأطفال اللاحق في القراءة إنما يتمثل في

التعرف على الحروف الهجائية عند وضعها معاً في كلمة ، والإدراك الفونولوجي ، والتسمية السريعة للحروف الهجائية . وقد تم في تلك الدراسة التي أجرتها ديورا سبيس وآخرون (2003) Speece, D.et.al استخدام ذلك المقياس الذي أعدته فورمان وآخرون (1998) Foorman et.al. للتعرف على أسماء الحروف الهجائية وتلك الأصوات التي ترتبط بكل منها والذي يطبق على أطفال الروضة حيث يطلب منهم التعرف على عشرة حروف هجائية تمثل أكثر الأصوات صعوبة أمام أطفال الروضة وخاصة عند نهايتها ، وهذه الحروف هي (W, L, E, R, O, U, H, Y, N, I) ووجد هؤلاء الباحثون في دراستهم تلك على عينة من أطفال الروضة قوامها 35 طفلاً علاقة موجبة دالة بين الدرجات التي حصل عليها أطفال الروضة على مقياس التعرف على الحروف والأصوات وبين درجاتهم في القراءة عندما وصلوا إلى نهاية الصف الأول حيث بلغت قيمة (ر) 0.90 واعتبر التعرف على الحروف والأصوات على أثر ذلك مؤشراً لمستوى الطفل اللاحق في القراءة . كما تم استخدام مقياس الطلاقة في التعرف على الحروف الهجائية جميعها أي التعرف السريع عليها بحيث يتم وضعها في صفوف يضم كل منها خمسة حروف ، ويعطى للطفل دقيقة واحدة كي يتعرف على هذه الحروف الخمسة. كذلك فقد تم استخدام مقياس الطلاقة في التعرف على أصوات الحروف سواء كانت هذه الحروف منفردة أو مجتمعة بشكل عشوائي في كلمة معينة ، ويحصل الطفل على درجة واحدة عندما ينطق الحروف بصورة صحيحة أو يحصل على عدد من الدرجات يوازي عدد حروف وأصوات الكلمة إذا نطق حروفها فرادى أو نطقها دفعة واحدة ، وقد وجد هؤلاء الباحثون علاقة إيجابية دالة بين مستوى طلاقة الأطفال بالروضة في التعرف على الحروف والأصوات ودرجاتهم في القراءة عند نهاية الصف الأول حيث بلغت قيمة (ر) 0.83 مما يجعل مستوى طلاقة الطفل بالروضة مؤشراً لمستواه اللاحق في القراءة. ومن ناحية أخرى فقد استخدم أولئك الباحثون ما يعرف بالقراءة مرجعية المحك norm- referenced reading التي تقوم على إدراك التطابق بين الصورة والكلمة الدالة عليها ، وتوصيل خط بينهما (المزاوجة) فضلاً عن التعرف على الحروف والكلمات على حدة. ووجدوا علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات أطفال الروضة في هذه المهمة وبين درجاتهم في

القراءة في نهاية الصف الأول حيث بلغت قيمة (ر) 0.83 مما يجعل مستوى القراءة في الروضة من جانب مثل هؤلاء الأطفال مؤشراً لمستوى قراءتهم اللاحق وخاصة في نهاية السنة الأولى بالمدرسة .

كما هدفت دراسة روث وآخرين (Roth et.al.(2002 إلى التعرف على العلاقة بين اللغة الشفوية والقراءة المبكرة وذلك بتطبيق مجموعة من الأنشطة التي تقوم على اللغة الشفوية على 39 طفلاً بالروضة . وباستخدام مقاييس للقراءة بالروضة وفي الصفين الأول والثاني بالمرحلة الابتدائية ، ثم تحليل الدرجات أوضحت النتائج أن القدرات السيمانتقية semantic وليس الإدراك الفونولوجي هي التي تنبئ بمستوى الفهم القرائي في الصف الثاني ، أما الإدراك الفونولوجي بالروضة فينبئ بمستوى الطفل في قراءة الكلمة المفردة فقط أي الكلمة الواحدة وذلك في الصفين الأول والثاني. وأوضحت نتائج الدراسة التي أجراها باسنجر وآخرون (Passenger et.al (2000 على 115 طفلاً بالروضة أن هناك علاقة بين الإدراك الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية وبين قدرة هؤلاء الأطفال على القراءة المبكرة والهجاء المبكر وذلك خلال العام الأول من المدرسة الابتدائية ، كما أن للإدراك الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية إسهاماً قوياً في القراءة المبكرة والهجاء المبكر من جانب هؤلاء الأطفال حيث يحدث تغير كفي في الذاكرة الفونولوجية خلال الصف الأول الابتدائي ، ومن ثم فإن المستوى الفونولوجي لطفل الروضة سواء بالنسبة للإدراك أو الذاكرة ينبئ بمستواه اللاحق في القراءة .

كذلك فقد أجرى أولوفسون ونيدرسو (Olofsson &Niedersoe (1999 دراسة على 205 طفلاً من أطفال الروضة بالدانمرك للتعرف على العلاقة بين القدرات اللغوية المبكرة للطفل وقدرته اللاحقة على القراءة . وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين القدرة المبكرة للطفل على استخدام اللغة وذلك في الثالثة من عمره وحتى استخدامه للغة التعبيرية والاستقبالية بالروضة وبين إدراكه للغة من خلال تشفير الكلمات في الصف الثاني الابتدائي إلى قراءته للجمل في الصفين الثالث والرابع ، وأجرى مانتزيكوبولس (Mantzicopoulos (1999 هذه الدراسة في إطار

المشروع القومي الأمريكي لإعداد أطفال الروضة للالتحاق بالمدرسة ، وتم استخدام اختبارات فرز وتصفية في سبيل اختيار أطفال الروضة الذين لديهم الاستعداد للالتحاق بالمدرسة، ودراسة الفروق بين الجنسين والفروق العمرية للأداء على هذه الاختبارات . وضمت عينة الدراسة 256 طفلاً بالروضة من الجنسين . وعند إجراء هذا الاختبار في بداية التحاق هؤلاء الأطفال بالروضة تبين وجود فروق في الأداء بدلالة الجنس والعمر الزمني حيث وجدت فروق لصالح البنين والأطفال الأكبر عمراً . وعندما تم تطبيق اختبارات تحصيلية على هؤلاء الأطفال في نهاية العام الأول من التحاقهم بالمدرسة اتضح أن اختبارات الفرز والتصفية التي تم استخدامها بالروضة كانت لها قدرة تنبؤية منخفضة على التحصيل الأكاديمي في بداية المرحلة الابتدائية ، ومن ثم كانت قدرتها التنبؤية بمن يمكن أن يعانون من صعوبات التعلم منخفضة جداً . ومن جانب آخر فقد استهدفت دراسة فوستر (1998) Foster التعرف على العلاقة بين القدرة المبكرة لأطفال الروضة على إدراك الأعداد والقيام بعملية العد وبين مستواهم الأكاديمي اللاحق في الحساب . واستخدم لذلك مجموعة من المهام الخاصة بالأعداد خلال مرحلة الروضة إلى جانب اختبار لاحق في الحساب وذلك خلال الصف الأول الابتدائي ، وأوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين قدرتهم المبكرة على إدراك الأعداد وقيامهم بعملية العد وبين مستواهم الأكاديمي اللاحق في الحساب .

وقد هدفت دراسة كاترين سفيان (1995) Sophian, C. إلى التعرف على العلاقة بين عملية العد وثبات العدد لدى أطفال الروضة ، واستخدمت لذلك مجموعة من مهام بياجيه Piaget الخاصة بثبات العدد . وأوضحت النتائج وجود علاقة قوية بين المتغيرين بحيث لا يدرك الثبات إلا الأطفال الأكبر سناً وهو الأمر الذي يسهم في تغلبهم على تلك المشكلات التي يمكن أن تواجههم في هذا الجانب بعد ذلك . وأجرى مانتزيكوبولس وموريسون (1994) Mantzicopoulos & Morrison هذه الدراسة على 311 طفلاً من أطفال الروضة بغرض التعرف على مدى فعالية اختبار الفرز أو التصنيف والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر مشكلات القراءة

SEARCH والذين لم يكونوا قادرين على القراءة عند نهاية مرحلة الروضة مما جعلهم في حاجة إلى التدخل المبكر حتى يتكمنوا من التغلب على أى صعوبات يكون من المحتمل أن تواجههم في القراءة. وأوضحت النتائج أن هذا الاختبار يعد مؤشراً جيداً لصعوبات التعلم عند الأطفال ، وأنهم بذلك يعتبرون معرضين لخطر صعوبات القراءة حيث لم يكتسبوا درجة معقولة من الاستعداد للقراءة .

ومن ناحية أخرى فقد أجرى ستوارت وماسترسون Stuart & Masterson (1992) دراسة تتبعية على مجموعة من أطفال الروضة قوامها 135 طفلاً بغرض التعرف على العلاقة بين الإدراك الفونولوجي المبكر والهجاء وقراءة النصوص التي تحدث لاحقاً ، وأوضحت النتائج أن الإدراك الفونولوجي المبكر من جانب الطفل بالروضة يرتبط بمستوى الطفل اللاحق في الهجاء والقراءة، وينبئ بهما . كذلك فقد أجرى موريسون وآخرون Morrison et.al. (1988) دراسة أخرى على عينة من أطفال الروضة ضمت 966 طفلاً لاختبار صحة النتائج التي يمكن الحصول عليها عن طريق اختبارات الفرز أو التصفية والتقييم لأطفال الروضة المعرضين لخطر القراءة. وأوضحت النتائج أن هذه الاختبارات قد تنبأت بمعدل 57% من مشكلات القراءة التي تعرض لها أطفال الروضة ممن يعانون من مشكلات القراءة من أفراد هذه العينة .

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

- من العرض السابق لهذه الدراسات يتضح ما يلي :
- أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يؤثر سلباً على أهبة الطفل أو استعداده للمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها .
- تعد مهارة التعرف على الحروف الهجائية ، والأصوات، والكلمات ، والفهم القرائي ، والإدراك الفونولوجي ، والتسمية السريعة للحروف الهجائية من المؤشرات الدالة على المستوى اللاحق للطفل في القراءة .
- أن القدرة المبكرة للطفل على استخدام اللغة الشفوية بشقيها التعبيري والاستقبالي تنبئ بقدرته على القراءة وتشفير الكلمات.

- يتعلق مستوى الأداء اللغوى بالذاكرة قصيرة المدى .
- ترتبط القدرة المبكرة للطفل على إدراك الأعداد بتحصيله اللاحق في الحساب .
- ندرة الدراسات التى أجريت فى هذا المجال سواء على المستوى المحلى أو على المستويين القومى والإقليمى .

الفروض

صاغ الباحثان الفروض التالية لتكون بمثابة إجابات محتملة للتساؤلات التى أثارت فى مشكلة الدراسة :

- 1 - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالصف الأول الابتدائى كما تعكسها درجات الأطفال فى اختبارات نهاية العام الدراسى .
- 2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذين كانوا يعانون من قصور فى بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة وأقرانهم العاديين فى اختبارات نهاية العام الدراسى بالصف الأول الابتدائى (لصالح العاديين) تعكس وجود صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة لغير العاديين كما يتضح من درجاتهم فى تلك الاختبارات .
- 3 - يختلف مجال صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بالصف الأول الابتدائى باختلاف القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة.
- 4 - ينبىء قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بصعوبات التعلم الأكاديمية التى تواجههم بالصف الأول الابتدائى وذلك بدرجة دالة إحصائياً.
- 5 - لا توجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التى تتسم بالقصور أفضل من غيرها فى التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية لنفس هؤلاء الأطفال فى الصف الأول الابتدائى .

خطة الدراسة وإجراءاتها

العينة

تألف عينة هذه الدراسة من 40 طفلاً من الصف الثانى بالروضة KG-II

بمحافظة الشرقية مقسمين إلى مجموعات ثلاث متجانسة في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط (جدول 1). وتضم المجموعة الأولى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعرف على الحروف والإدراك الفونولوجي (ن=10) وكانت الفروق بين متوسطات الدرجات في هاتين المهارتين دالة لحسابهم عند 0.01 ، بينما تضم المجموعة الثانية أولئك الأطفال الذين توجد لديهم صعوبات في التعرف على الأرقام والأشكال (ن=10) حيث كانت الفروق في هاتين المهارتين دالة لحسابهم عند 0.01 (جدول 3) أما المجموعة الثالثة فتضم أطفالاً عاديين (ن=20) يتجانسون مع الأطفال الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية كمجموعة في العمر الزمني ونسبة الذكاء (جدول 2) ، ويختلفون عنهم في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث كانت الفروق بين المجموعتين فيها دالة لصالحهم عند 0.01 (جدول 4) . وقد تم قياس مهاراتهم قبل الأكاديمية قرب نهاية العام الثاني بالروضة ، ثم حصلنا بعد ذلك على درجاتهم في اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائي عندما التحقوا به .

جدول (1) نتائج المجانسة بين مجموعتي الدراسة غير العاديين
في العمر الزمني ونسبة الذكاء (ن1-ن2-10)

المجموعة	المتغير	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدالة
الأولى	العمر	10.70	107.00	48.00	103.0	0.152-	غير دالة
الثانية	الزمني	10.30	103.00				
الأولى	نسبة	11.05	110.50	44.50	99.50	0.426-	غير دالة
الثانية	الذكاء	9.95	99.50				

جدول (2) نتائج المجانسة بين مجموعتي الدراسة من العاديين وغير العاديين
(ن-1-ن2-20)

المجموعة	المتغير	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدالة
ذوو صعوبات التعلم العاديون	العمر	19.83	396.5	186.5	396.5	0.371-	غير دالة
	الزمني	21.17	423.5				
ذوو صعوبات التعلم العاديون	نسبة الذكاء	20.15	403.0	193.0	403.0	0.193-	غير دالة
		20.85	417.0				

ويوضح الجدول التالي الفروق بين مجموعتي الدراسة غير العاديين في قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية وهو ما تم التأكد منه عند اختيار أعضاء كل منها .

جدول (3) الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الأولى والثانية
في المهارات قبل الأكاديمية ودلالاتها (ن-1-ن2-10)

المهارة	ن1= 10		ن2=10		U	W	Z	الدالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الإدراك الفونولوجي	5.50	55.00	15.50	155.0	صفر	55.0	3.808-	0.01
التعرف على الحروف	5.50	55.00	15.50	155.0	صفر	55.0	3.804-	0.01
التعرف على الأرقام	15.35	153.5	5.65	56.50	1.50	56.5	3.701-	0.01
التعرف على الأشكال	15.25	152.5	5.75	57.50	2.50	57.5	3.662-	0.01
التعرف على الألوان	10.80	108.0	10.20	102.0	47.0	102	0.233-	غير دالة
المجموع	5.50	55.00	15.50	155.0	صفر	55.0	3.805-	0.01

جدول (4) الفروق في المهارات قبل الأكاديمية ودلالاتها بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم
والعاديين (ن-1-ن2-20)

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدالة
ذوو صعوبات التعلم العاديون	10.50	210.0	صفر	210.00	5.418-	0.01
	30.50	610.0				

الأدوات

استخدم الباحثان الأدوات التالية :

1- اختبار ستانفورد - بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (1998)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبىء بالعامل العام للذكاء . ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى) ، في حين يتمثل المستوى الثانى في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة، والقدرات السائلة التحليلية، والذاكرة قصيرة المدى. أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظى ويتضمن اختبارات المفردات ، والفهم ، والسخافات ، والعلاقات اللفظية ، في حين يتمثل المجال الثانى في الاستدلال الكمى ويندرج تحته الاختبار الكمى ، وسلاسل الأعداد وبناء المعادلة . أما الاستدلال المجرد البصرى وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط والنسخ ، والمصفوفات ، وثنى وقطع الورق . وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز ، وتذكر الجمل ، وإعادة الأرقام ، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التي تندرج تحت هذه المجالات 15 اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة ، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل) .

وقد قام مليكة (1994) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التي يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية. ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن=30) بين 0.53 - 0.88 وباستخدام معادلة KR-20 بين 0.95-0.97 وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة بين 0.80-0.97 ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.80-0.90 أما بالنسبة

للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق منها التحليل العاملى لمكوناته التى كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام فى كل الاختبارات مما يدعم استخدام درجة مركبة كلية . وأوضحت نتائج الصدق التجريبى باستخدام محكات خارجية تمثلت فى الصورة ل-م السابقة لهذه الصورة ، ومقياس وكسلر - بلفيو، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند 0.01. وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً، وذوى صعوبات التعلم والعاديين ، والمتفوقين كانت النتائج التى تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

2 - ألعاب الأطفال :

تم اللجوء فى الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال فى سبيل تشخيص مشكلاتهم التى تهتم هذه الدراسة بها والتى تتمثل فى قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التى يمكن أن يعانى الطفل منها مستقبلاً ، كما أن هذه الألعاب تتراوح فى طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أى أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل فى تعامل الأطفال معها ، وفى تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف .

ولذلك فقد استخدم الباحثان مايلى :

1- لوحة الحروف .

2- الأشكال .

3- المكعبات .

وفى حين استخدمت لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة، واستخدمت الأشكال التعرف على إدراكه للأشكال، تم استخدام المكعبات فى سبيل التعرف على إدراكه للأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجى للكلمات . ويمكن أن نقوم بتوضيح ذلك على النحو التالى :

أ- لوحة الحروف :

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعاً وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أى يتعرف على كل حرف منها على حدة، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح حينما نطلب منه ذلك ، وأن يتعرف عليه جيداً ، ولا يخطئ في معرفته له . ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

ب - الأشكال :

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التى تضم خمسة أشكال أساسية هى المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذى نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له فى مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له فى إحداهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا فى الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة فى كل مرة .

ج- المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات ذات الألوان المختلفة والتى تعد فى واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال فى هذه السن . وقد حرصنا على استخدام تلك المكعبات فى سبيل تحقيق الأهداف التالية :

1 - التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .

2 - التحقق من إدراك الطفل للألوان .

3 - التحقق من الإدراك الفونولوجى للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد قمنا باختيار تلك المكعبات التى تتضمن الأعداد من 1 - 10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى، وليس شرطاً أن يتعرف

عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح وإن كان الأطفال يعتبرون أكثر ميلاً إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل ويتغنون بها على هذه الشاكلة . ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان ، وقد تمثلت الألوان المستخدمة في « الأبيض - الأسود - الأحمر - الأخضر - الأصفر - الأزرق - البنى - البنفسجى - والبرتقالى - والبمبى » . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان. كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء أو الخضراء ، أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالى على درجة واحدة، أما إذا لم يحضره هو أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته فى تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولا يحصل بالتالى على أى درجة فى مقابلها ، وهكذا .

وفىما يتعلق بالإدراك الفونولوجى للكلمات والذى يقوم فى الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة تتضمن وحدات صوتية أصغر ينبغى على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا نطلب من الطفل أن يمسك بالمكعب على الصورة التى توجد فى أحد جوانبه ، ونطلب منه أن يقوم بما يلى وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك فى خطوات متدرجة نحددها نحن ، أى أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط نحددها له، ثم ينتقل بعد الانتهاء منها إلى الخطوة التالية التى نحددها له أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتى تتمثل فيما يلى :

- 1 - أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .
- 2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .
- 3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .
- 4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة فى جملة مفيدة .
- 5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التى تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس كأن

نسأله مثلاً عن تلك الصورة، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه ، وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه للكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها ، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالى فى جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها فى جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول فى أسئلتنا التى نوجهها إليه أن تكون إجابته معبرة فى جوهرها عن زمن معين ، وهكذا . ويحصل الطفل على أربع درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذاك .

ويعتبر الطفل ممن يعانون من قصور فى أى من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التى يحصل عليها فى هذه المهارة أو تلك عن 50% من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته فى المجموع الكلى لهذه المهارات عن 50% من مجموع الدرجات المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هى الأساس الذى يقوم عليه التعلم الأكاديمى اللاحق للطفل .

3 - الاختبارات التحصيلية :

تم اعتبار الدرجة التى يحصل عليها هؤلاء الأطفال فى الاختبارات التحصيلية التى تعقدها المدرسة فى نهاية الصف الأول الابتدائى وذلك بعد انتقالهم إليه أى بعد مرور أكثر من عام على قياس مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية معياراً لمستوى تحصيلهم وخاصة فى اللغة العربية والحساب . ولذلك فقد تم الحصول على هذه الدرجات من المدرسة حتى يتم إجراء العمليات الإحصائية والتحليلات اللازمة عليها .

خطوات الدراسة :

اتبع الباحثان الخطوات التالية فى سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

- 1 - اختيار العينة من بين أطفال الصف الثانى بالروضة .
- 2 - تحديد الأدوات المستخدمة من بين ألعاب الأطفال ذات الصلة بالمهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة .

- 3 - قياس مستوى هذه المهارات لدى أفراد العينة .
- 4 - إجراء المجانسة بين المجموعات التى تؤلف عينة الدراسة .
- 5 - الحصول على درجات هؤلاء الأطفال فى نهاية الصف الأول الابتدائى وذلك بعد انتقالهم إليه أى بعد مرور أكثر من عام على اختبار مهاراتهم قبل الأكاديمية .

6 - جدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة عليها .

7 - استخلاص النتائج وتفسيرها .

8 - صياغة بعض التوصيات التى نبعت من نتائج هذه الدراسة .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التى لجأ الباحثان إليها فى سبيل الوصول إلى نتائج هذه الدراسة فى معامل الارتباط ، واختبار مان - وتينى (U) ، وويلكوكسون (W) ، وقيمة Z ، ومعامل الانحدار الخطى والمتدرج .

نتائج الدراسة :

أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : « توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية بالصف الأول الابتدائى كما تعكسها درجات الأطفال فى اختبارات نهاية العام الدراسى » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات أطفال الروضة فى المهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة والتى يعانون من قصور فيها وبين درجاتهم هم أنفسهم فى اختبارات نهاية العام الدراسى عندما انتقلوا إلى الصف الأول الابتدائى . ويوضح الجدول التالى نتائج هذا الفرض .

جدول (5) قيم (ر) ودلالاتها للعلاقة بين مجموع درجات أطفال الروضة في المهارات قبل الأكاديمية ومجموع درجاتهم في اختبارات الصف الأول الابتدائي

المجموعة	المتغير	ن	ر	الدالة
ذوو قصور المهارات قبل الأكاديمية	مجموع درجات المهارات قبل الأكاديمية بالروضة مجموع درجات نهاية الصف الأول الابتدائي	20	0.696	0.01
	مجموع درجات المهارات قبل الأكاديمية بالروضة درجة اللغة العربية في نهاية الصف الأول الابتدائي	20	0.835	0.01
	مجموع درجات المهارات قبل الأكاديمية بالروضة درجة الحساب في نهاية الصف الأول الابتدائي	20	0.639	0.01
العاديون	مجموع درجات المهارات قبل الأكاديمية بالروضة مجموع درجات نهاية الصف الأول الابتدائي	20	0.755	0.01

ويتضح من الجدول وجود علاقة موجبة ودالة بين درجة قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة ومجموع درجات نفس الأطفال في نهاية الصف الأول الابتدائي عند 0.01 ، ووجود نفس العلاقة بدلالاتها بين درجاتهم في تلك المهارات ودرجاتهم في اللغة العربية من ناحية ، وفي الحساب من ناحية أخرى. كما توجد علاقة موجبة دالة عند 0.01 بين درجة الأطفال العاديين في المهارات قبل الأكاديمية ومجموع درجاتهم في نهاية الصف الأول الابتدائي، وهو ما يعنى أن درجات الأطفال بالصف الأول الابتدائي ترتفع وتنخفض وفقاً لما كانت عليه درجة ومستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة مما يحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه : «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذين كانوا يعانون من قصور في بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة وأقرانهم العاديين في اختبارات نهاية العام الدراسي بالصف الأول الابتدائي (لصالح العاديين) تعكس وجود صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة لغير العاديين كما يتضح من درجاتهم في تلك الاختبارات » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبارات مان- ويتنى (U) ، وويلكوكسون (W) ، وقيمة Z ، ويوضح الجدول التالى نتائج هذا الفرض .

جدول (6) قيم U, W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات الأطفال العاديين وذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية في نهاية الصف الأول الابتدائي (ن1- ن2 - 20)

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدالة
ذوو قصور المهارات قبل الأكاديمية العاديون	10.50	210.0	صفر	210	5.413-	0.01
	30.50	610.0				

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.01 بين متوسطات رتب درجات نهاية الصف الأول الابتدائي لكل من الأطفال العاديين وأقرانهم ممن كانوا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية حينما كانوا بالروضة وذلك لصالح الأطفال العاديين وهو ما يؤكد أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة يؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة ، ويؤكد في ذات الوقت صحة الفرض الثاني .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : « يختلف مجال صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بالصف الأول الابتدائي باختلاف القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة » . وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراءات المتبعة لإثبات صحة الفرض السابق وذلك بين مجموعتي الأطفال الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعانى أطفال المجموعة الأولى من قصور في مهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الحروف بينما يعانى أطفال المجموعة الثانية من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام والأشكال . ويوضح الجدول التالى هذه النتائج.

جدول (7) قيم U, W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات
نهاية الصف الأول الابتدائي لمجموعتي الأطفال الذين كانوا يعانون
من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة (ن1-ن2-10)

الدرجة	ن1*	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ن2**			U	W	Z	الدالة
				م	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
عربي	14.8	5.50	55.0	31.4	15.50	155.0	صفر	55	3.782-	0.01
حساب	19.4	13.80	138.0	13.9	7.20	72.00	17	72	2.510-	0.05
مجموع	72.1	5.65	56.5	130.6	15.35	153.5	15	56	3.669-	0.01

حيث

*ن1 = مجموعة الأطفال الذين يعانون من قصور في مهارتي الإدراك الفونولوجي
والتعرف على الحروف.

**ن2 = مجموعة الأطفال الذين يعانون من قصور في مهارتي التعرف على
الأرقام والتعرف على الأشكال.

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات
المجموعتين في اللغة العربية، والحساب، والمجموع الكلي للدرجات في نهاية الصف
الأول الابتدائي، وأن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01 في اللغة العربية
والمجموع الكلي لحساب المجموعة ذات المتوسط الأصغر وهي المجموعة الأولى أي
هي التي تواجه صعوبات تعلم أكاديمية أكثر فيهما، بينما كانت الفروق دالة عند 0.05
في الحساب وذلك لحساب المجموعة ذات المتوسط الأصغر أيضاً أي الأقل درجة
وهي المجموعة الثانية أي أنها هي التي تواجه صعوبات تعلم أكاديمية في الحساب.
وهذا يعني أنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة لمن يعاني في الروضة من قصور في مهارتي
الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف أن يواجه صعوبات تعلم أكاديمية
لاحقة بالصف الأول الابتدائي في اللغة العربية وما يتعلق بالقراءة والكتابة مما يؤثر
سلباً على مجموعه الكلي، وأنه من الأكثر احتمالاً بالنسبة لمن يعاني من قصور في

مهارتى التعرف على الأرقام والتعرف على الأشكال أثناء وجوده بالروضة أن يعانى من صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة فى الحساب مع نهاية الصف الأول الابتدائى . وبالتالى يختلف مجال صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة وفقاً لقصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : « ينبىء قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة بصعوبات التعلم الأكاديمية التى تواجههم بالصف الأول الابتدائى وذلك بدرجة دالة إحصائياً » .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الخطى . ويعرض الجدول التالى للنتائج الخاصة بهذا الفرض .

جدول (8) نتائج تحليل التباين (اختبار ف) الخاص بمربع معامل الارتباط المتعدد (ر2) الدال على العلاقة بين درجة صعوبات التعلم اللاحقة والمتغيرات المستقلة مجتمعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	ف	ر	ر2
النموذج	121.360	1	121.360	16.955**	0.696	0.485
الخطأ	128.840	18	7.158			
الكلى	250.200	19				

**دالة عند 0.01

يتضح من الجدول أن المتغيرات المستقلة مجتمعة متمثلة فى المهارات قبل الأكاديمية التى تتسم بالقصور لها نسبة مساهمة مقدارها 48.5 % فى الدرجة التى يحصل عليها الطفل فى نهاية الصف الأول الابتدائى والتى تعكس صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يتعرض لها على أثر قصور مهاراته قبل الأكاديمية أى أن هذه المتغيرات المستقلة تنبأ بدرجة صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بمقدار هذه النسبة وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

خامساً: نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : «لا توجد فئة نوعية محددة من المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة التي تتسم بالقصور أفضل من غيرها في التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية لنفس هؤلاء الأطفال في الصف الأول الابتدائي ». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين المتدرج، ويعرض الجدول التالي لهذه النتائج .

جدول (9) نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة

رقم الخطوة	المتغير الداخلى	الجزئى ^ر	الجزئى ²	النموذج ²	الخطأ المعيارى	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
1	التعرف على الأرقام	0.153	0.023	0.653	0.883	33.909	0.01
2	التعرف على الحروف	0.068	0.005	0.669	1.357	36.343	0.01
3	التعرف على الأشكال	0.037	0.001	0.699	0.691	41.766	0.01
4	الإدراك الفونولوجى	0.262	0.069	0.840	0.961	94.275	0.01

ويتضح من الجدول أن مهارة التعرف على الأرقام تنبئ بدرجة صعوبات التعلم اللاحقة بنسبة مساهمة تساوى 2.3% وهى دالة عند مستوى 0.01 (ف=33.909) ، وأن مهارة التعرف على الحروف تنبئ بدرجة هذه الصعوبات بنسبة مساهمة تساوى 0.5% وهى دالة عند مستوى 0.01 (ف=36.343) ، بينما تنبئ مهارة التعرف على الأشكال بدرجة تلك الصعوبات بنسبة مساهمة مقدارها 0.1% وهى دالة عند 0.01 (ف=41.766) ، وتنبئ مهارة الإدراك الفونولوجى بهذه الصعوبات بنسبة مساهمة تساوى 6.9% وهى دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 (ف=94.275) . أما مهارة التعرف على الألوان على الجانب الآخر فلا تنبئ بتلك الصعوبات بدرجة دالة إحصائياً ، وبذلك فإن هذه النتائج فى الجانب الأكبر منها لا تحقق صحة هذا الفرض .

مناقشة النتائج وتفسيرها

من الجدير بالذكر أن صعوبات التعلم عامة تقترن كما يشير عوض الله وآخرون (2003) بتدنى مستوى التحصيل حيث يظهر الأفراد ذوو صعوبات التعلم معدل نمو

متفاوت في العديد من الجوانب ، وقدرات متفاوتة التطور مما يوجد لديهم مهارات أفضل من غيرها ، كما أنهم يبدون تفاوتاً بين استعدادهم ومستوى تحصيلهم العقلي كالتفاوت بين نسبة الذكاء والأداء على اختبارات القراءة والحساب على سبيل المثال . ونحن نرى أن هذا التفاوت تظهر مؤشرات منذ مرحلة مبكرة من عمر الطفل وذلك خلال مرحلة الروضة على هيئة قصور في المهارات قبل الأكاديمية بحيث يجد الطفل صعوبة في الإدراك الفونولوجي ، وفي التعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان وهو ما يرتبط بصعوبات لاحقة ويؤدي إليها وذلك في القراءة ، والكتابة ، والحساب وهو الأمر الذي تأكد من خلال هذه الدراسة حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين قصور المهارات قبل الأكاديمية للطفل بالروضة ودرجاته في اللغة العربية والحساب والمجموع الكلي في نهاية الصف الأول الابتدائي مما يدل على أن القصور في هذه المهارات بعد بمثابة مؤشر لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة حيث تزيد الصعوبات أو المشكلات التي يواجهها الطفل في الصف الأول الابتدائي في اللغة العربية والحساب بزيادة درجة القصور في مهاراته قبل الأكاديمية عندما كان بالروضة ، والعكس صحيح وهو الأمر الذي تفسره نتائج الفرض الثاني حيث لم توجد مثل هذه المشكلات في حالة الأطفال الذين لم يعانون من أي قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية بالروضة أي العاديين ، وتدعمه نتائج الفرض الرابع حيث أوضحت أن القصور في المهارات قبل الأكاديمية من شأنه أن يتنبأ بحوالي 48.5 % من تباين درجة هؤلاء الأطفال عندما يصلون إلى نهاية الصف الأول الابتدائي التي تعكس تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية. كما أن هذه الصعوبات الأكاديمية اللاحقة تختلف باختلاف نمط القصور في المهارات قبل الأكاديمية بحيث يؤدي قصور مهارتي الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف إلى صعوبات تعلم في اللغة العربية وهو أمر منطقي، كما أن القصور في مهارتي التعرف على الأرقام والأشكال يرتبط بالحساب بدرجة أكبر ولذلك فإنه يؤدي إلى صعوبات أكاديمية لاحقة في الحساب . وبالتالي يكون من الأكثر احتمالاً أن يتعرض الطفل الذي يعاني من قصور في مهارتي الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة في اللغة العربية ، أما من يتعرض للقصور في مهارتي التعرف على الأرقام والأشكال فيكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يواجه صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة في الحساب .

وتتفق هذه النتائج في مجملها مع نتائج دراسات عادل عبد الله (2005)، ومانيس وآخرين (2004) Manis et.al، وسوانسون وآخرين (2004) Swanson et.al، وسبيس وآخرين (2003) Speece et.al، وباسنجر وآخرين (2000) Passenger et.al، وأولوفسون ونيدرسو (1999) Olofsson & Niedersoe، وفوستر (1998) Foster، ومانتزيكوبولس وموريسون (1994) Mantzicopoulos & Morrison، وستوارت وماسترسون (1992) Stuart & Masterson، وموريسون وآخرين (1988) Morrison et.al.

وأوضحت نتائج الفرض الرابع أنه يمكن من خلال قصور المهارات قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة التنبؤ بدرجة صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة والتي تعكسها درجات الأطفال عند نهاية الصف الأولى الابتدائي . وبالرجوع إلى الجدول (8) يتضح أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (ر2) تساوي 0.485 وهي نسبة دالة إحصائياً عند 0.01 وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة خطية متعددة ذات دلالة إحصائية مقدارها 0.696 بين درجة صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة وبين قصور المهارات قبل الأكاديمية مجتمعة كمتغيرات مستقلة . وتساهم تلك المتغيرات أو المهارات بنسبة 48.5% من تباين قيمة المتغير التابع الذي يتمثل في درجات الأطفال في اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائي التي تعكس صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . ويشير ذلك إلى أن هناك نسبة لها اعتبارها من هذا التباين للمتغير التابع ومقدارها 51.5% لا تعزى إلى المتغيرات المستقلة أو المهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة الراهنة وهو الأمر الذي يشير إلى أن هناك متغيرات أخرى مستقلة غير متضمنة في هذه الدراسة يحتمل أن تساهم في رفع نسبة هذا التباين، وبالتالي في زيادة إمكانية التنبؤ بدرجة صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لدى أطفال الروضة الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية وذلك عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية .

هذا ويتضح من نتائج تحليل الانحدار المتدرج (جدول 9) والخاصة بنتائج الفرض الخامس أن متغيرات أو مهارات الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الأشكال ، والحروف ، والأرقام تشكل معاً أفضل فئات نوعية متقاء من المتغيرات المستقلة أو

المهارات المستخدمة في هذه الدراسة . وبلغ معامل التحديد النهائي للنموذج (ر2 النموذج) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد 0.069 تقريباً وهو دال إحصائياً عند 0.01 ويتضح من الجدول أيضاً أن قيم مربع معامل الارتباط الجزئي المتعدد (ر2 الجزئي) المصاحب لدخول تلك المتغيرات إلى نموذج الانحدار تراوحت بين 0.037-0.262 وهى قيم دالة إحصائياً . وتدل هذه النتائج على الإسهام النسبى لكل من هذه المتغيرات فى تفسير تباين الدرجات الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية فى نهاية الصف الأول الابتدائى من جانب الأطفال الذين كانوا يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة ، ويتراوح هذا الإسهام تقريباً بين 0.1% - 6.9% .

وتتفق هذه النتائج فى مجملها مع نتائج الفروض السابقة ، وتسهم فى تفسيرها . أما كون مهارة التعرف على الألوان لم تنبئ بدرجة صعوبات التعلم اللاحقة بنسبة دالة إحصائياً فقد يرجع من وجهة نظرنا إلى أن القصور فى إدراك الألوان لن يؤثر على القراءة أو الكتابة أو الحساب من جانب الطفل ، كما أنه لن يؤثر أيضاً على اللغة الشفوية أو المنطوقة وبالتالي فلن يضره شىء إذا ما تعثر فى إدراك الألوان . ولذلك يلفت الباحثان الانتباه إلى إجراء دراسات مستقبلية حول دور كل مهارة على حدة فى حدوث صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة .

التوصيات

يمكن التركيز على التوصيات التالية فى ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج :

- ضرورة التشخيص المبكر لقصور المهارات قبل الأكاديمية حتى نتجنب حدوث صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة ، أو نحد منها بقدر الإمكان .
- تخطيط وإعداد البرامج اللازمة لعلاج القصور فى هذه المهارات وفق مستوى كل منها .

- إعداد المتخصصين الذين يمكنهم علاج مثل هذا القصور .

* * *

ملخص

تهدف الدراسة الراهنة إلى التعرف على العلاقة التي يمكن أن تنشأ بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة متمثلة في الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان وبين أدائهم الأكاديمي اللاحق أو بالأحرى تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية وبالتحديد في نهاية السنة الأولى الابتدائية . كما أنها تعمل من جهة أخرى على التعرف على إمكانية التنبؤ بتلك الصعوبات من خلال القصور في هذه المهارات قبل الأكاديمية إلى جانب إمكانية تحديد أفضل فئة نوعية من هذه المهارات قبل الأكاديمية التي تتسم بالقصور في التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لنفس هؤلاء الأطفال .

وتتألف عينة الدراسة 40 طفلاً من الصف الثاني بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية مقسمين إلى مجموعات ثلاث متجانسة في العمر الزمني ، ومستوى الذكاء . وتضم المجموعة الأولى منها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعرف على الحروف والإدراك الفونولوجي (ن=10) ، بينما تضم المجموعة الثانية أولئك الأطفال الذين توجد لديهم صعوبات في التعرف على الأرقام والأشكال (ن=10) ، أما المجموعة الثالثة فتضم أطفالاً عاديين (ن=20) يتجانسون مع الأطفال الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية كمجموعة في العمر الزمني ونسبة الذكاء ، ويختلفون عنهم في مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث كانت الفروق بين المجموعتين فيها دالة لصالحهم عند 0.01.

وتم استخدام مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، ومكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف ، فضلاً عن درجاتهم في اختبارات نهاية العام بالصف الأولى الابتدائي عندما التحقوا به بعد ذلك، ومن ثم فقد تم قياس مهاراتهم قبل الأكاديمية قرب نهاية العام الثاني

بالروضة، ثم حصلنا بعد ذلك على درجاتهم في اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائي بعد عام من هذا القياس أو أكثر قليلاً ، وأسفرت النتائج عما يلي :

1 - توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند 0.01 بين مجموع درجات أطفال الروضة في المهارات قبل الأكاديمية ومجموع درجاتهم الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية في نهاية الصف الأول الابتدائي عندما التحقوا به مما يدل على أن القصور في هذه المهارة يعتبر مؤشراً لتلك الصعوبات اللاحقة .

2 - توجد علاقة موجبة ودالة عند 0.01 بين قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة في اللغة العربية والحساب كل على حدة .

3 - توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً عند 0.01 بين درجة المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة العاديين ودرجاتهم في نهاية الصف الأول الابتدائي وهو ما يعكس زيادة تلك الدرجات بزيادة مستوى هذه المهارات ، ومن ثم انخفاض صعوبات التعلم . وهذا كله يعنى أن درجات الأطفال بالصف الأول الابتدائي ترتفع وتنخفض وفقاً لما كانت عليه درجة ومستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة .

4 - توجد فروق دالة عند 0.01 في المجموع العام لدرجات الصف الأول الابتدائي وذلك بين متوسطات رتب درجات الأطفال العاديين وأقرانهم الذين كانوا يعانون بالروضة من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح الأطفال العاديين وهو ما يؤكد أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة يؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة .

5 - يختلف نمط صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة باختلاف القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة حيث يكون من الأكثر احتمالاً لمن يعانون من قصور في مهارتي الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة في اللغة العربية وما يتطلب القراءة

والكتابة مما يؤثر سلباً على المجموع الكلى لدرجاتهم (الفروق دالة عند 0.01)، كما يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لمن يعانون من قصور في مهارتى التعرف على الأرقام والتعرف على الأشكال أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة فى الحساب (الفروق دالة عند 0.05).

6- يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة من خلال القصور فى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وذلك بدرجة دالة إحصائياً عند 0.01 وبنسبة مساهمة وتفسير لتباين الدرجات الدالة عليها تصل إلى 48.5% تقريباً.

7 - تشكل مهارات الإدراك الفونولوجى ، والتعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال أفضل فئات نوعية متقاء من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . وتسهم هذه المهارات بنسب مساهمة لتفسير تلك الصعوبات مقدارها 6.9% ، 2.3% ، 0.5% ، 0.1% على التوالى .

8 - أن قصور مهارة التعرف على الألوان لا ينبىء بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بنسبة دالة إحصائياً .

* * *

مراجع الفصل السادس

- 1 - أحمد الرفاعي غنيم ونصر محمود صبرى (2000) ؛ التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- 2 - عادل عبد الله محمد (2005) ؛ الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم . مجلة كلية التربية بنى سويف جامعة القاهرة ، م1، ع2 .
- 3 - عبد الجبار توفيق (1985) ؛ التحليل الإحصائي فى البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، الطرق اللامعملية ، ط-2 . الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى .
- 4 - فؤاد البهى السيد (1979) ؛ علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى ، ط3 . القاهرة ، دار الفكر العربى .
- 5 - لويس كامل مليكة (1998) ؛ دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، الصورة الرابعة . المراجعة الأولى ، ط2 - القاهرة ، مطبعة فيكتور كيرلس .
- 6 - محمود عوض الله سالم ، ومجدى محمد الشحات ، وأحمد حسن عاشور (2003) ؛ صعوبات التعلم ، التشخيص ، والعلاج . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
7. Bishop, Anne G.(2003) ; Prediction of first - grade reading achievement :A comparison of Fall and Winter kindergarten screenings . Learning Disability Quarterly , v26, n3, pp.189 - 200 .
8. Foster, Robin (1998) ; Haven't we found out all we can about children's early number ? Mathematics in School , v27,n3, pp. 2 - 6 .
- 9 . Hallahan , Daniel P.&Kauffman , James M . (2003); Exceptional learners : Introduction to special education . 9th ed., New York : Allyn & Bacon .
- 10 . Lyon , G.Reid (1996) ; Special Education for students with disabilities . The Future of Children , v6.n1 .
- 11 . Manis, Franklin R.; Landsey , Kim A . ; & Bailey , Caroline E . (2004); Development of reading in grades K-2 in Spanish - speaking English Language learn-

ers . Learning Disabilities Research and Practice , v19,n4.

12. Mantzicopoulos,p. (1999); Risk assessment of Head Start children with the Brigance K & 1 screen : Differential performance by sex , age , and predictive accuracy for early achievement and special education placement . Early Childhood Research Quarterly , v14,n3, pp.383-408.
- 13 . Mantzicopoulos,P.& Morrison,D.(1994); Early prediction of reading achievement : Exploring the relationship of cognitive and noncognitive measures to inaccurate classifications of at - risk status . Remedial and Special Education , v15,n4, pp.244-251.
- 14 . Morrison,D.;Mantzicopoulos , P.;& Stone,E.(1988); Screening for reading problems . The utility of SEARCH. Annals of Dyslexia , v38,pp.181-192.
15. National Institute of Mental Health (2000); Learning Disabilities Multidisciplinary research centers . Washington , Dc., NIMH.
- 16 . Olofsson , Ake & Niedersoe , Jan (1999) ; Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems from 3 to 11 years of age . Journal of Learning Disabilities , v32,n5,pp.464-472.
17. Passenger,Terri; Morag;& Terrell , Colin (2000); Phonological processing and early literacy .Journal of Research in Reading v23,n1, pp.55-66.
- 18 . Roth , Froma P. ; Speece , Deborah L. ; & Cooper , David H . (2002) ; A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading . Journal of Educational Research , v95,n5,pp.259-272.
- 19 . Scruggs , Thomas E . (2002); On babies and bathwater : addressing the problem of learning disabilities . Learning Disability Quarterly, v18,n2.
- 20 . Smith , Sandra (2000); Is my child kindergarten ready? Long Beach, California, Pediatric Medical Center .
- 21 . Sophian , Catherine (1995) ; Representation and reasoning in early numerical development : Counting , conservation , and comparison between sets . Child Development , v66,n2, pp. 559-577.
- 22 . Speece , Deborah L.; Mills, Christina; Ritchey, Kristen D .; & Hillman, Elgen (2003) ; Initial evidence that letter fluency tasks are valid indicators of early skill . Journal of Special Education , v36,n4,pp. 223-233.
- 23 . Stuart , Morag & Masterson , Jackie (1992) : Patterns of reading and spelling in 10-year - old children related to prereading phonological Abilities . Journal of Experimental Child Psychology, v54,n2,pp. 168-187.

- 24 . Swanson , Lee ; Sâez, Leilani ; & Gerber, Michael (2004);Do phonological and executive processes in English learners at risk for reading disabilities in grade 1 predict performance in grade 2? Learning Disabilities Research and Practice, v19,n4 .
- 25 . Torgesen, J.K . (2001) ; Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing weakness . Paper presented at the LD Summit . Washington, DC.,U.S. Department of Education.

* * *

فعالية برنامج تدريبي لأطفال الروضة
في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة
على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية
كمؤشر لصعوبات التعلم

مقدمة

مما لا شك فيه أن صعوبات التعلم تعتبر مشكلة كبيرة من تلك المشكلات المتعددة التي تواجهها نظم التعليم المختلفة والتي تلعب دوراً أساسياً في حدوث ما يسمى بالهدر أو الفاقد التعليمي ما لم يتم تشخيصها منذ وقت مبكر في حياة الطفل ، وتقديم التدخل المناسب الذي يكون من شأنه أن يقلل من هذا الفاقد بأن يحول دون تطور تلك الصعوبات. وإذا كانت صعوبات التعلم تعتمد أساساً على وجود محتوى تعليمي معين يجد الطفل صعوبات أو مشكلات متعددة في استيعابه وفهمه فإن الأمر يعتمد على عقد اختبار تحصيلي وتحديد مستوى تحصيل الطفل في ضوء درجته التي يحصل عليها في هذا الاختبار ، إلا أن معلم الفصل يمكنه من جانب آخر أن يحدد أولئك الأطفال الذين يجدون صعوبة في متابعة ما يقدمه لهم . وإذا ما سألنا أنفسنا عما إذا كانت صعوبات التعلم بذلك تظهر فجأة أم أن هناك مؤشرات يمكننا من خلالها التنبؤ بها ، فإن الإجابة ستكون بالقطع أنها لا تظهر فجأة ، وأن هناك مثل هذه المؤشرات الدالة عليها ، وأن هذه المؤشرات تظهر منذ مرحلة الروضة . وبالتالي فإن الاكتشاف المبكر لمثل هذه المؤشرات وتقديم التدخل المناسب سوف يكون من شأنه أن يؤدي إلى نتائج إيجابية في هذا الصدد حيث يمكنه على الأقل أن يجد من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على صعوبات التعلم .

الإطار النظري

تمثل صعوبات التعلم كما يرى هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (2003) فئة أساسية من فئات غير العاديين ، وتعتبر هي أكثر هذه الفئات عدداً ، كما

أن نسبة انتشارها تتراوح بين 5-6% تقريباً بالنسبة للأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة ، وقد تضاعفت أعداد الأفراد في هذه الفئة منذ عام 1977/76 بل إن عددهم قد زاد في الواقع عن الضعف وهو الأمر الذي يعكس رداءة الممارسات التشخيصية المتبعة في الوقت الراهن حيث يتم تحديد التلاميذ كذلك بشكل مبالغ فيه ، وأن المعلمين يتسرعون جداً في حكمهم على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلم بسيطة على أنهم من ذوي صعوبات التعلم وذلك بدلاً من التدقيق في احتمال أن تكون ممارساتهم التدريسية هي السبب في حدوث مثل هذه المشكلات . أما عن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين الجنسين فإن أعداد البنين الذين يعانون منها تزداد قياساً بالبنات حيث تصل النسبة بينهما إلى (3) للبنين في مقابل (1) للبنات . ويرى الباحثون أن زيادة انتشار صعوبات التعلم بين البنين إنما يرجع إلى قابليتهم البيولوجية الأكبر لذلك . ووفقاً لما يقره المعهد القومي للصحة النفسية بالولايات المتحدة الأمريكية (2000) NIMH فإن صعوبات التعلم تكاد تتركز في ثلاثة مكونات أساسية مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد يتبع كل منها أحد هذه المكونات الثلاثة الأساسية . ويضم المكون الأول كلاً من اللغة الشفوية ومظاهرها (الأصوات ، والكلمات ، والمعاني ، والتراكيب النحوية، والاستخدام الاجتماعي للغة) ، والقراءة ومظاهرها (مهارة تحليل حروف الكلمة ، ومهارة التعرف على الكلمة، وطلاقة وتلقائية القراءة، والفهم القرائي) . Comprehension في حين يتمثل المكون الثاني في الكتابة وما يرتبط بها من قدرات ومظاهرها (الهجاء ، والتعبير) . composition أما المكون الثالث فيتمثل في الحساب ومظاهره (العمليات الحسابية الأولية ، والتفكير أو الاستدلال الرياضي) ، بينما يضم المكون الرابع أكثر من مظهر واحد من هذه المظاهر أو أكثر من مكون واحد من تلك المكونات .

وإذا كنا نعتمد في تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم على وجود تفاوت بين نسبة ذكائهم ومستوى تحصيلهم فإن بعض المربين يرون أن فكرة التفاوت هذه تعتبر عديمة الجدوى من الناحية العملية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وما قبلها حيث أننا لا نتوقع من الطفل في الصف الأول أو الثاني الابتدائي أن يرتفع مستوى

تحصيله في القراءة أو الحساب ، وعلى هذا الأساس سوف يكون من الصعب أن نجد مثل هذا التفاوت الذي نبحث عنه ، ولكننا نلاحظ وجود قصور في المهارات اللازمة لذلك . وتتمثل هذه المهارات في الأساس كما يرى جمع من الباحثين في الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان . ويعمل القصور فيها على حدوث صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة كما يرى عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) وهو ما أكدته أيضاً الدراسات التي أجريت في هذا الإطار حيث أن صعوبات التعلم كما حددها صامويل كيرك . Kirk,S تنقسم إلى صعوبات تعلم أكاديمية وأخرى نمائية ، وينتج هذا النوع الأخير عن تأخر واضح في النمو يكون من الصعب بعض الشيء التغلب عليه . أما صعوبات التعلم الأكاديمية فيمكن إلى حد كبير التدخل في سبيل الحد منها ، والإقلال من الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب عليها . وإذا كان القصور في المهارات قبل الأكاديمية للطفل بالروضة يعتبر مؤشراً لصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يتعرض لها بالمرحلة الابتدائية فإن معدل انتشارها لا يختلف تقريباً كما يرى عادل عبد الله وسليمان سليمان (2005) عن معدل انتشار صعوبات التعلم عامة .

ولعلاج مثل هذه المشكلة فإن الأمر يتطلب وجود خطة محددة وذلك بصورة ضرورية وملحة لا تقف عند حد التوصيات ، بل تزيد عن ذلك لتصبح ضروريات في عدة مجالات أساسية تتمثل في الاكتشاف ، والتشخيص ، والتقييم ، والعلاج وذلك بالنسبة لصعوبات التعلم سواء تمثل ذلك في الاكتشاف المبكر أو الاكتشاف خلال سنوات المدرسة الابتدائية ، أو تعلق ذلك بالخطط والبرامج التي يتم اللجوء إليها في هذا المضمار وتقديمها لهؤلاء الأطفال حتى تتم استفادتهم منها مع ضرورة التركيز على الاكتشاف المبكر للمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم خلال مرحلة الروضة ، وضرورة التدخل المبكر للحد من آثارها السلبية .

ومن الجدير بالذكر أن هناك نسبة ضئيلة جداً من البرامج قبل المدرسية التي تعد متاحة للاستخدام مع أولئك الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك نظراً لتلك الصعوبات التي تواجهها في سبيل تحديد أولئك الأطفال والتعرف عليهم في مثل هذه

السن الصغيرة . وفي واقع الأمر فإننا حينما نتحدث عن اختبار أطفال ما قبل المدرسة للتعرف على صعوبات التعلم فيما بينهم فإننا بلا شك نتحدث عن التنبؤ وليس التحديد أو التشخيص كما يرى كوف وجلوفر (1980) Keogh & Glover . وقد يرجع ذلك إلى حقيقة هامة تستند على استحالة قيام أطفال ما قبل المدرسة بدراسة مقررات أكاديمية مختلفة وهو الأمر الذى لا يمكننا فى ضوءه أن نقرر ما إذا كان مستواهم الأكاديمى أو مستوى تحصيلهم أقل من أقرانهم أم لا . ولكن للأسف فإنه نظراً لأن كل الأشياء الأخرى تعد متساوية فإن التنبؤ يصبح بالتالى أقل دقة من التحديد أو التشخيص .

وهناك على الأقل عاملان قد يجعلان التنبؤ بصعوبات التعلم اللاحقة أمراً صعباً خلال مرحلة ما قبل المدرسة هما :

1 - أن المشكلات التى تظهر بالنسبة للعديد من حالات صعوبات التعلم بين الأطفال يكون مستواها فى الغالب بسيطاً نسبياً . كما يبدو العديد من هؤلاء الأطفال ذكياً أو عادياً على الأقل وتتوفر لديه الكفاءة المطلوبة للتعامل مع تلك المهام المختلفة التى تتفق مع مرحلته العمرية وذلك حتى تواجهه مهمة أكاديمية معينة كالقراءة أو الهجاء على سبيل المثال فيختلف الأمر . وعلى العكس من الكثير من الأطفال ذوى الإعاقات فإن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يمكن تحديدهم بشكل مباشر أو فى الحال .

2 - غالباً ما يكون من الصعب تحديد ماهية التأخر النمائى الحقيقى وماهية ما يمكن اعتباره مجرد بطء فى معدل النضج حيث أن العديد من الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم يوجد لديهم بطء واضح فى تطورهم أو معدل نموهم فى هذه السن الصغيرة ، إلا أنهم سرعان ما يلحقون بأقرانهم ويستوون معهم فى معدل النمو .

وغنى عن البيان أن هناك رأياً متنامياً بين المختصين يرى ضرورة عدم استخدام نعت صعوبات التعلم مع الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة حيث أن هذا النعت يتضمن بالضرورة وجود جوانب قصور تتعلق بالمقررات الأكاديمية وهو الأمر الذى

لا يمكن أن يتحقق حتى نهاية مرحلة الروضة ، وربما الصف الأول الابتدائي .
وبالتالى فإن هؤلاء المختصين يفضلون استخدام نعوت عامة لأطفال ما قبل المدرسة
مثل « متأخر نمائياً » developmentally delayed أو « معرض للخطر » at risk .
أما من يفضلون استخدام مصطلح صعوبات التعلم مع هؤلاء الأطفال فيرون أنه
كلما اكتشفنا تلك المشكلات النوعية-التي يعانى الطفل منها مبكراً تمكن المعلمون
والوالدان من وضع خطط تتفق مع طبيعة هذه الحالة وما يمكن أن يعكسه هذا
المصطلح بمعناه العام عليها .

وحتى نتمكن من تقديم المساعدة اللازمة للآباء والمختصين فى هذا الصدد فإن
هناك حاجة ملحة إلى إجراء البحوث حول تطوير اختبارات تنبؤية أفضل فى مستوى
ما قبل المدرسة . أما فى الوقت الراهن فنحن نعلم أن أكثر المنبئات أو المؤشرات
المستخدمة فى هذا المجال دقة كما ترى ليرنر (2000) Lerner وفورمان وفرانيسيس
وآخرون (1997) Foorman ; Francis et .al. هى المهارات قبل الأكاديمية .
Preacademic skills وتعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين Torgesen
(2001) بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية للطفل قبل أن يبدأ تعليمه
النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك
مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك
الفونولوجى Phonological awareness ويتمثل الوعى أو الإدراك الفونولوجى فى
قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر
كالكلمات ، والمقاطع ، والفونيمات على سبيل المثال . ومن المعروف أن الأطفال
العاديين أى ممن لا يعانون من أى صعوبة من صعوبات التعلم يكون بمقدورهم أن
يقوموا عامة بتطوير مثل هذا الوعى الفونولوجى خلال سنوات ما قبل المدرسة . أما
أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات فى الوعى الفونولوجى فيعدون من
المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية . وتشير
ساندرا سميث (2000) Smith , S. إلى أن برنامج التدخل المبكر الذى يتم تقديمه
لهؤلاء الأطفال بالروضة يجب أن يركز على عدة نقاط أساسية من أهمها ما يلى :

1 - أن يتم تشجيع الطفل خلاله على الاستقلال كأن نسند إليه مثلاً القيام ببعض الأعمال المنزلية البسيطة ، وأن ندعه يختار الطعام الذي يفضلهُ ، وأن يساهم في إعدادهِ وأن نترك له الحرية في اختيار ملابسه .

2 - أن نناقش معه أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء من ناحية اللون ، والحجم، والوزن ، والطول على سبيل المثال .

3 - أن نشجعه على القيام بالأنشطة اليومية المختلفة كقراءة القصص ، وحل الألغاز مثلاً .

4 - أن ندربه على القيام بمهام التصنيف والفرز ، وقص الصور المختلفة من المجلات ولصقها في كراس رسم معين .

5 - أن نعلمه القيام بكتابة الحروف الهجائية، ورسم الصور .

6 - أن نعلمه القيام بقراءة الحروف، واللعب بالكلمات ذات المقطع الواحد ، وأن نختار الكلمات المتشابهة في النطق ذات المقطع الواحد (السجع) في سبيل ذلك .

7 - أن نشجعه على التحدث مع الآخرين ، والتحدث عن اهتماماته ، والتفاعل مع الأقران .

8 - أن نشجعه على الاشتراك في الأنشطة الصفية المختلفة .

ومن جهة أخرى يشير سكروجز (Scruggs 2002) إلى أننا عندما نقدم على تصميم وتقديم مثل هذه البرامج لأطفال الروضة وما بعدها يصبح من الضروري أن تركز استراتيجيات العلاج عامة في البداية على تحسين إدراك الطفل للأصوات والحروف واللغة من خلال التدريب الصوتي . phonic training أما بعد ذلك فإنها يجب أن تركز على الفهم القرائي، reading comprehension ثم على الاستبقاء على المعلومات أو الاحتفاظ بها ، وعلى المهارات اللازمة للدراسة أو المهارات قبل الأكاديمية مع تشجيع من يجدون صعوبة في الكتابة على استخدام لوحة المفاتيح بالكمبيوتر ،

وتشجيع من يواجهون صعوبة في الحساب على استخدام الحساب في المواقف العادية والبسيطة في الحياة اليومية كحساب ثمن شيء معين ، أو المقارنة بين الأسعار مثلاً .

ومن الجدير بالذكر أن الدراسات المختلفة التي تناولت برامج تدريبية في سبيل تعليم أطفال الروضة الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية مثل هذه المهارات ، وتدريبهم عليها قد أسفرت في غالبيتها عن نتائج تؤكد على فعالية مثل هذا التدريب في تحقيق الهدف المنشود حيث تحسنت في الغالب قدرات مثل هؤلاء الأطفال ومهاراتهم قبل الأكاديمية بشكل ملحوظ فتمكنوا من إدراك الحروف الهجائية ، وتسميتها بشكل سريع ، وأدركوا الأرقام ، وقاموا بتصنيف العديد من الأشياء وفقاً للونها ، وشكلها ، وما إلى ذلك . كما أدركوا الأصوات المختلفة ، وتمكنوا من تجزئة الكلمات إلى فونيمات ، وهكذا . وبالتالي فإن تلك البرامج قد ساهمت كثيراً من هذا المنطلق في تفادي حدوث صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة حيث ينبىء القصور في هذه المهارات كما يشير عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة إذ يؤثر سلباً من جانب آخر كما يرى عادل عبد الله (2005) على مدى أهبة الطفل واستعداده للالتحاق بالمدرسة ، وتناول الموضوعات الأكاديمية المختلفة التي يتم تقديمها له فيها . وعلى هذا الأساس يصبح اللجوء إلى مثل هذه البرامج أمراً غاية في الأهمية عندما نواجه حالات مماثلة بين أطفال الروضة وهو الأمر الذي تناوله الدراسة الراهنة .

المصطلحات

- صعوبات التعلم : Learning Disabilities LD

سوف يتبنى الباحث تعريف اللجنة القومية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان (2003) Hallahan & Kauffman والذي ينص على أن :

« صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة

على الاستماع ، أو التحدث ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التفكير ، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة . وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد ، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال فى الأداء الوظيفى للجهاز العصبى المركزى ، كما أنها قد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته . هذا وقد تحدث مشكلات فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتى ، والإدراك الاجتماعى ، والتفاعل الاجتماعى إلى جانب صعوبات التعلم . ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل فى حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم .

- المهارات قبل الأكاديمية : Preacademic skills

تعد المهارات قبل الأكاديمية كما يرى تورجيسين (2001) Torgesen بمثابة تلك السلوكيات التى تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى مثل التعرف على الأرقام ، والحروف ، والأشكال ، والألوان . كما أن هناك مهارة أخرى لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل فى الوعى أو الإدراك الفونولوجى .

- قصور المهارات قبل الأكاديمية :

يتحدد قصور هذه المهارات إجرائياً فى الدراسة الراهنة بتلك الدرجة التى يحصل الطفل عليها فى كل مهارة من هذه المهارات والتى تقل عادة عن 50% من درجة المهارة ، ومن الدرجة الكلية للمهارات المتضمنة .

- أطفال الروضة : Kindergarteners

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال ، والذين تتراوح أعمارهم عامة بين 4 - 6 سنوات . ويقصد بهم فى الدراسة الراهنة أطفال الصف الثانى بالروضة KG-II من محافظة الشرقية وذلك حتى يكونوا قد قضوا عاماً كاملاً بها يتمكنوا على أثره من اكتساب مثل هذه المهارات خلاله .

- البرنامج التدريسي المستخدم :

هو مجموعة من الأنشطة والمهام المختلفة التى تدخل فى إطار التدخل المبكر ، ويتم

تقديمها لمجموعة من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية خلال فترة زمنية محددة وتدريبهم عليها خلال عدد معين من الجلسات حتى يتسنى لهم أداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة من تلقاء أنفسهم بما يحد من الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على هذا القصور من جانبهم وأهمها صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة حيث يكون من شأن هذا البرنامج أن يساعد في تنمية مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ويسهم بالتالي في دمجهم مع الأطفال العاديين .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الراهنة إلى تقديم برنامج تدريبي للتدخل المبكر يعمل في الأساس على علاج أوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة مما يمكن أن يحد من تطور هذا القصور ، ويمنع ما يمكن أن يترتب عليه من صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بمتابعة أدائهم الأكاديمي حتى نهاية الصف الأول الابتدائي بعد عام من انتهاء البرنامج ومن ثم فإن هذه الدراسة تعمل على اختبار فعالية ذلك البرنامج في هذا الخصوص .

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- 1- هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية ؟
- 2 - هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية؟
- 3 - هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية ؟
- 4 - هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية؟

5 - هل توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة
تعكس عدم وجود صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة كما يتضح من أدائهم في
اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائي بعد عام من تطبيق البرنامج ؟

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة إلى النقاط التالية:

1- أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يؤثر سلباً كما يشير عادل عبد الله (2005)
على استعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة والاستفادة من الدراسة الأكاديمية
التي يتم تقديمها فيها حيث تعد هذه المهارات من الناحية النظرية هي
الأساس الذى يمكن أن تقوم عليه الدراسة الأكاديمية لاحقاً ، وبالتالي فإنها
تعد المسئولة إلى حد كبير عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة .

2 - أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يؤدي كما يشير عادل عبد الله وصافيناز
كمال (2005) إلى صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة عندما يلتحق الطفل
بالمدرسة الابتدائية ، وأن هذه الصعوبات تتباين وفقاً لنمط قصور هذه
المهارات أثناء الروضة .

3 - أن الاكتشاف المبكر لقصور تلك المهارات يسهم في تفادى حدوث صعوبات
تعلم أكاديمية لاحقة ، أو يحد على أقل تقدير من أثرها السلبي اللاحق .

4 - أن العلاج المبكر لهذا القصور من شأنه أن يؤثر إيجاباً على الطفل الذى كان
من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يعانى من الآثار السلبية التى تترتب على
صعوبات التعلم

5 - أن التدخل المبكر لعلاج قصور المهارات قبل الأكاديمية من شأنه أن يساعد
الطفل على الاندماج مع الآخرين فى المجتمع ، كما يساعد أيضاً فى نجاح
عملية دمج هؤلاء الأطفال مع أقرانهم العاديين فى المدرسة ، وتحقيق
الاستفادة القصوى منها .

6 - التأكد من فعالية البرنامج فى الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة

عن طريق مقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين في اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائي بعد عام من تطبيق البرنامج.

7 - ندرة الدراسات التي تناولت هذه المرحلة في هذا الخصوص وذلك في بيئتنا العربية

الدراسات السابقة :

تهدف الدراسة التي أجراها عادل عبد الله (2005) إلى التعرف على إمكانية وجود علاقة بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ومدى استعدادهم للالتحاق بالمدرسة إلى جانب تحديد الدور الذي يلعبه قصور تلك المهارات في درجة استعداد الطفل للمدرسة ، والتعرف على الدرجة التي يمكن لهذه المهارات أن تفسرها من تباين درجة الاستعداد للمدرسة والتي تعد مسئولة عنها فضلاً عن ترتيب تلك المهارات بحسب تأثيرها في استعداد الطفل للمدرسة . وتألفت عينة الدراسة من 20 طفلاً من الجنسين بالسنة الثانية بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ومن ينتمون إلى أسر من المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المتوسط ، ومن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . كما تضم عينة الدراسة أيضاً 20 طفلاً من أطفال الروضة العاديين الذين تنطبق عليهم نفس هذه الشروط السابقة باستثناء عدم وجود قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية . وتم استخدام مكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال ، ولوحة الحروف ، ومقياس الأهبة أو الاستعداد للمدرسة الذي أعده الباحث . وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة عند 0.05 بين المهارات قبل الأكاديمية والاستعداد للمدرسة، وعدم وجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة بين الجنسين ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ووجود فروق دالة في درجة الاستعداد للمدرسة عند 0.01 بين من يعانون ومن لا يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح من لا يعانون منها . كما أوضحت أيضاً أن المهارات قبل الأكاديمية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور فيها تفسر 19.8% تقريباً من التباين درجة استعدادهم

للمدرسة، وأن مهارة التعرف على الحروف ، ومهارة التعرف على الأعداد ، ومهارة التعرف على الأشكال تمثل أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بدرجة الاستعداد للمدرسة من جانب أطفال الروضة ممن يعانون من قصور في تلك المهارات قبل الأكاديمية حيث تفسر تقريباً 2.1%، 2.1%، 6.6% على التوالي من تباين درجة أهبتهم أو استعدادهم للمدرسة ، بينما لم تنبئ مهارة الإدراك الفونولوجي ، ومهارة التعرف على الألوان بدرجة أهبة أو استعداد هؤلاء الأطفال للمدرسة بدرجة دالة إحصائية .

كما هدفت دراسة عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) إلى التعرف على العلاقة التي يمكن أن تنشأ بين قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وبين أدائهم الأكاديمي اللاحق أو بالأحرى تعرضهم لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية وبالتحديد في نهاية السنة الأولى الابتدائية ، والتعرف على إمكانية التنبؤ بتلك الصعوبات من خلال القصور في هذه المهارات قبل الأكاديمية إلى جانب إمكانية تحديد أفضل فئة نوعية من هذه المهارات قبل الأكاديمية التي تتسم بالقصور في التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة لنفس هؤلاء الأطفال . وتألفت عينة الدراسة من 40 طفلاً من الصف الثاني بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية يعاني نصفهم فقط من قصور في مهاراتهم تلك ، وتم استخدام مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء، ومكعبات مختلفة الألوان تتضمن الأرقام ، والألوان ، والصور إلى جانب الأشكال، ولوحة الحروف ، فضلاً عن درجاتهم في اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائي عندما التحقوا به بعد ذلك . وعند إجراء التحليلات الإحصائية بين درجاتهم في المهارات قبل الأكاديمية قرب نهاية العام الثاني بالروضة ودرجاتهم في اختبارات نهاية العام بالصف الأول الابتدائي بعد عام من هذا القياس أو أكثر قليلاً أسفرت النتائج من أن القصور في هذه المهارات يعتبر مؤشراً لتلك الصعوبات اللاحقة ، وأن درجاتهم بالصف الأول الابتدائي ترتفع وتنخفض وفقاً لما كانت عليه درجة ومستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة ، وأن نمط صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة يختلف باختلاف القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة حيث

يكون من الأكثر احتمالاً لمن يعانون من قصور في مهارتي الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة في اللغة العربية وما يتطلب القراءة والكتابة مما يؤثر سلباً على المجموع الكلي لدرجاتهم (الفروق دالة عند 0.01)، كما يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة لمن يعانون من قصور في مهارتي التعرف على الأرقام والتعرف على الأشكال أن يواجهوا صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة في الحساب (الفروق دالة عند 0.01). كما اتضح أيضاً أنه يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة من خلال القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وذلك بدرجة دالة إحصائية ونسبة مساهمة تصل إلى 48.5% تقريباً، وأن مهارات الإدراك الفونولوجي، والتعرف على الأرقام، والحروف، والأشكال تشكل أفضل فئات نوعية منتقاة من المهارات قبل الأكاديمية للتنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة وتسهم هذه المهارات بنسب مساهمة لتفسير تلك الصعوبات تبلغ 6.9%، 2.3%، 0.5%، 0.1% على التوالي، بينما لا يبنى قصور مهارة التعرف على الألوان بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة بنسبة دالة إحصائية.

كذلك هدفت دراسة فون وآخرين (Vaughn et.al. (2005 إلى اختبار فعالية برنامج للتدخل يتم استخدامه مع أطفال الصف الأول المعرضين لخطر صعوبات التعلم والذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وتعد الأسبانية هي لغتهم الأم. وأسفرت النتائج التي تم التوصل إليها عن فعالية هذا البرنامج في تنمية اللغة الشفوية والقدرة على القراءة لدى أولئك الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة. وتوصلت دراسة جيربر وآخرين (Gerber et.al. (2004 إلى وجود آثار قليلة ولكنها ذات دلالة إحصائية لمساعدة أطفال الروضة الناطقين بالأسبانية على القراءة باللغة الإنجليزية إلى جانب ذلك، والحد من مشكلات القراءة التي كانوا يواجهونها والتغلب عليها من خلال البرنامج المقدم لهم بعد أن كان أداؤهم منخفضاً بصورة واضحة على بطارية مزدوجة اللغة تتضمن مهاماً فونولوجية حيث تضمن هذا البرنامج الذي تم تقديمه لعينة من أطفال الروضة قوامها 37 طفلاً تعليمهم سلوكيات لغوية معينة والتأكد من أدائهم لها وهو ما أدى إلى فعالية ذلك البرنامج. كما هدفت دراسة ليفستيد وآخرين (Leafstedt et.al. (2004 إلى التأكد من فعالية برنامج مكثف للتدريب على الوعي أو

الإدراك الفونولوجي في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة الناطقين بالأسبانية ، وتألفت العينة من 60 طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين في العدد كانت إحداها تجريبية والأخرى ضابطة ، كما تم تقسيم المجموعة التجريبية إلى ثلاث مجموعات فرعية بحسب مستوى الأداء اللغوي للأطفال (مرتفع - متوسط - منخفض) دون حدوث أى اختلاف في الإجراءات المتبعة. واستمر هذا البرنامج لمدة ثلاثمائة دقيقة (خمس ساعات)، وأسفرت النتائج عن حدوث تطور في قراءة الكلمات من جانب الأطفال الذين تلقوا البرنامج قياساً بأقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا هذا البرنامج واكتفوا بالبرنامج العادي الذي تقدمه الروضة . كما وجدت فروق دالة بين أطفال المجموعة التجريبية في الأداء اللغوي وفقاً لمستوى أدائهم اللغوي السابق وذلك لصالح ذوى مستوى الأداء الأعلى . كما قام مانيس وآخرون (Manis et.al. (2004 باختبار تطور مهارات القراءة في كل من اللغة الإنجليزية والأسبانية لعينة ضمت 251 طفلاً بالروضة وحتى الصف الثانى من المتحدثين باللغة الأسبانية الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية . وأوضحت النتائج أن مهارتى التعرف على الكلمات ، والفهم القرائى قد تطورتا بمعدل عادى اعتماداً على معايير تتعلق بلغة واحدة بالنسبة لأولئك الأطفال الذين يتحدثون الأسبانية والإنجليزية ، إلا أن اللغة الشفوية الإنجليزية قد تأخرت عنهما بشكل دال . وتم الحصول على أربع فئات للمتغيرات المهارية التى تعتبر مؤشرات للغة الأسبانية فى الروضة وللإنجليزية فى الصف الأول هى الحصول على المعلومات ، واللغة التعبيرية (كما تقاس بمهام المفردات اللغوية ، وتكرار الجملة) ، والإدراك الفونولوجى ، والتسمية الآلية السريعة للحروف . وأوضحت نتائج تحليل الانحدار أن تطور مهارات اللغة الإنجليزية وخاصة الإدراك الفونولوجى والتسمية الآلية السريعة للحروف يعتبر متغيراً بسيطاً لما يمكن أن تسهم به متغيرات اللغة الأسبانية فى حدوث القراءة اللاحقة . كما توجد علاقة بين اللغة التعبيرية ومستوى الطفل اللاحق فى القراءة. وتؤكد النتائج أيضاً على وجود بعض المتغيرات المعرفية التى يمكن أن تؤدى إلى حدوث صعوبة القراءة لدى الأطفال الناطقين بلغة واحدة هى الإدراك الفونولوجى والتسمية الآلية السريعة للحروف قد تكون على درجة كبيرة من الأهمية فى سبيل فهم صعوبات القراءة لدى أولئك الأطفال الذين يستخدمون لغتين اثنتين فى ذات الوقت تكون إحداها هى لغتهم الأم ، وتكون الأخرى بمثابة لغة ثانية .

كما تهدف تلك الدراسة التي أجراها ودوارد وآخرون (2002) Woodward et.al إلى اختبار فعالية برنامج تم تقديمه لطفل يعاني من صعوبات التعلم في الحساب في سبيل تعليمه حل المسائل الرياضية . وتؤكد النتائج حدوث تغيرات دالة في ذلك الخطاب الذي يحدث بين الطفل والمعلم في الفصل بعد مرور فترة زمنية تقدر بثمانية أسابيع . وتم في هذه الدراسة استخدام شرائط فيديو ، وشرائط كاسيت ، وإجراء مقابلات غير رسمية مع المعلم . إلا أن المحاولات المبذولة لجعل الطفل يندمج في المحادثات مع أقرانه بالفصل لم تؤد إلى حدوث النتائج المرجوة في هذا الصدد . وعندما أجرت ماكنيت وآخرون (2001) McKnight et.al دراسة بهدف تدريب مجموعة من أطفال الروضة قوامها 56 طفلاً موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة على إدراك الفونيمات مما يؤدي إلى زيادة قدرتهم على القراءة حيث يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للأطفال الذين يتسمون بالإدراك المبكر للأصوات الفردية في الكلمات والتي نطلق عليها الفونيمات والقدرة على تناولها أن يصبحوا قادرين على القراءة بشكل جيد . وعند مقارنة أداء مجموعتي الدراسة على أربعة مقاييس هي الطلاقة في تسمية الحروف الهجائية ، والطلاقة في تسمية الأصوات والتعرف عليها ، والقدرة على إدراك الفونيمات ، والقدرة على تجزئة الكلمة إلى الفونيمات أوضحت النتائج حدوث تحسن في أداء الأطفال أعضاء المجموعة التجريبية على الاختبارات المستخدمة باستثناء أدائهم على مقياس الطلاقة في تسمية الحروف الهجائية فلم تكن الفروق بينهم وبين أعضاء المجموعة الضابطة دالة . وفي دراستهم التي هدفت إلى تدريب ثلاثة أطفال بالروضة يعانون من تأخر في اللغة والحديث على إدراك الأعداد والقيام بعملية العد وذلك في إطار برنامج تضمن مجموعة من الأنشطة الصفية توصل دوفرتي وآخرون (2001) Daugherty et.al إلى حدوث تحسن في أداء أولئك الأطفال الثلاثة في القيام بعملية العد بعد إدراكهم الجيد للأرقام ، واكتساب اثنين منهم للعديد من المعلومات التي لم يهدف البرنامج في الأساس إليها .

ومن جانب آخر فقد قامت ماكنيل وفاولر (1999) McNeill & Fowler بتدريب

خمس أمهات لأطفال بالروضة يعانون من تأخر بسيط في اللغة على استخدام استراتيجيات من شأنها تشجيع أطفالهن على المشاركة اللفظية خلال جلسات قراءة القصص ، واستخدام المديح أو الثناء حال تدريب الأطفال على القيام بذلك مع زيادة هذا المديح والثناء عند بداية التدريب على كل استراتيجية من تلك الاستراتيجيات المستخدمة. وقد أدى ذلك كما يتضح من تلك النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة إلى زيادة استخدام أولئك الأطفال للمحادثات المختلفة إلى جانب طول هذه المحادثات أيضاً ، وزيادة المدة التي تستغرقها كل محادثة على أثر ذلك . كما هدفت دراسة جورتر - ريو وأندرسون (1998) Gorter - Reu & Anderson إلى تحسين قدرة عينة من أطفال الروضة قوامها 54 طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وذلك على معرفة وإدراك الألوان ، والأشكال ، والأعداد ، والحروف ، وإدراك التطابق بين الحروف والأصوات وهي جميعاً كمهارات تدرج كما نعلم تحت ما يسمى بالمهارات قبل الأكاديمية التي تنبئ بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحسين هذه المهارات حيث وجدت فروق دالة بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة من ناحية وذلك لصالح المجموعة التجريبية ، وبين درجاتهم هم أنفسهم في القياسين القبلي والبعدي من ناحية أخرى لصالح القياس البعدي . كما هدفت تلك الدراسة التي أجرتها باربارا فورمان وآخرون (1997) Foorman, B. et. al إلى التعرف على أثر التدخل المبكر لأطفال الصف الأول الذين يعانون من مشكلات في القراءة ، وتم استخدام مواقف وخبرات يومية للإدراك الفونولوجي وتدريب الأطفال على ذلك باستخدام المدخل الصوتي بداية من تعليمهم الحروف الهجائية ، وتسميتها السريعة . وأوضحت النتائج فعالية هذا البرنامج في الحد من مشكلات القراءة لهؤلاء الأطفال .

وعملت دراسة جونسون (1996) Johnson على التأكد من فعالية برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين مستوى كتابة المفردات اللغوية والإملاء لعينة ضمت 70 طفلاً بالصف الأول تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (ن=31) والأخرى ضابطة

(ن=29) . وأوضحت النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في هذا الصدد حيث وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى في كتابة المفردات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية ، أما بالنسبة للإملاء فلم تكن الفروق بينهما ذات دلالة إحصائية . ومن جانب آخر فقد أظهرت هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الجنسين ممن شاركوا في البرنامج أى أعضاء المجموعة التجريبية في الكتابة والإملاء في القياس البعدى ، وعدم وجود فروق دالة بين المتغيرين في ذات القياس بين أعضاء المجموعة التجريبية بحسب العرق أو السلالة . كما أجرى مانتريكوبولس وموريسون & Mantzicopoulos (1994) Morrison دراسة على 311 طفلاً من أطفال الروضة بغرض التعرف على مدى فعالية اختبار الفرز أو التصنيف والتقييم لأولئك الأطفال المعرضين لخطر مشكلات القراءة SEARCH والذين لم يكونوا قادرين على القراءة عند نهاية مرحلة الروضة مما جعلهم في حاجة إلى التدخل المبكر حتى يتمكنوا من التغلب على أى صعوبات يمكن أن تواجههم في القراءة . وأوضحت النتائج أن هذا الاختبار يعد مؤشراً جيداً لصعوبات التعلم عند الأطفال ، وأنهم بذلك يعتبرون معرضين لخطر صعوبات القراءة حيث لم يكتسبوا درجة معقولة من الأهبة أو الاستعداد للمدرسة .

كذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة التي قامت بها وزارة التربية بأستراليا (1993) للتعرف على تطور الخطوات الأولى لاكتساب اللغة والأعداد والقراءة والكتابة والهجاء أى المهارات قبل الأكاديمية من جانب أطفال الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية المعرضين للخطر ، وتم خلالها استخدام استبيان لهذا الغرض قام المعلمون (ن=80) بالإجابة عليه وذلك لتحديد مستوى مهارة الأطفال فيها حتى يتم تنميتها، وأوضحت النتائج أن أساس هذه المشكلات إنما يعود إلى المرحلة الانتقالية من الروضة إلى المدرسة والتي لم تشهد استعداد هؤلاء الأطفال للانتقال إلى المدرسة أو الالتحاق بها ، وإعدادهم لذلك بالشكل الملائم . كما قامت هوبرج وبلانتي (1992) Hoberg & Plante بتقديم وحدة لأطفال الروضة عن الضفادع لتدريبهم عليها وذلك في سبيل تنمية مهاراتهم في القراءة والكتابة ، وتعليمهم التصنيف في

العلوم . وأوضحت النتائج وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة وذلك لصالح القياس البعدي مما يدل على فعالية تلك الوحدة في تنمية مهارات أطفال الروضة في القراءة والكتابة والتصنيف فضلاً عن إعدادهم على أثر ذلك للالتحاق بالمدرسة .

ومن جهة أخرى فقد هدفت دراسة بلاتشمان (1991) Blachman إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي يتناول الإدراك الفونولوجي لأطفال الروضة وذلك لعينة ضمت 32 طفلاً متوسط أعمارهم خمس سنوات ونصف . وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في قيام الأطفال بالأنشطة الصفية المختلفة ، وقدرتهم على تجزئة الفونيمات بشكل صحيح ، والقيام بمختلف الألعاب اللغوية . أما هايدى ميلز وتوميسى أوكيف (1990) Mills, H.&O'Keefe, T. فقد قامت بدراسة حالة لطفلة معرضة للخطر في اللغة حيث كانت متعثرة للغاية في اللغة الشفوية والمنطوقة ، ولذلك فقد كانت تحتاج إلى سنة انتقالية بين الروضة والمدرسة حتى يمكن أن تستعد للانتقال للمدرسة . وأوضحت النتائج أنها قد بدأت تستجيب لتعلم اللغة والكتابة ، وبدأت تشارك الآخرين في المحادثات ، كما أنها قد تقدمت من جهة أخرى في الصف الأول بشكل جيد على أثر إعدادها للالتحاق بالمدرسة .

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

- يتضح من العرض السابق لهذه الدراسات ما يلي :
- أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة يؤثر سلباً على استعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة وتلقى دراسته الأكاديمية بها .
 - أن قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة ينبىء بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى تتباين وفقاً لنمط القصور السابق .
 - أن برامج التدخل التى تهدف إلى تدريب أطفال الروضة على هذه المهارات أو علاج القصور الذى قد يواجهونه فيها عادة ما تأتى بنتائج إيجابية .
 - ندرة الدراسات العربية التى تناولت هذا الموضوع .

الفروض

صاغ الباحث الفروض كإجابات محتملة لما أثاره من تساؤلات في مشكلة الدراسة:

- 1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية .
- 2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح القياس البعدى .
- 3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلى والبعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية .
- 4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية .
- 5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائى بعد عام من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

خطة الدراسة وإجراءاتها

أولاً : العينة :

تتألف عينة هذه الدراسة من عشرة أطفال من الذكور بالصف الثانى بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية، ومن لا يأتون بأى مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين في العدد ، ومتجانستين في درجة القصور في تلك المهارات ، وفي العمر الزمنى ، ومستوى الذكاء ، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى حيث تم اختيارهم جميعاً من المستوى المتوسط . وبعد

التحاق هؤلاء الأطفال بالصف الأول الابتدائي بنفس المدرسة تم القيام في نهاية العام الدراسي بمقارنة درجاتهم في الاختبارات التي أعدتها المدرسة لذلك حتى نتأكد من استمرار فعالية البرنامج في الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي كان من المحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال على أثر قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية . ويوضح الجدولان التاليان نتائج المجانسة بينهما .

جدول (1) نتائج المجانسة بين مجموعتي الدراسة (ن1-ن2-5)

المتغير	التجريبية		الضابطة		U	W	Z	الدالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
العمر الزمني	5.30	26.50	5.70	28.50	11.5	26.5	0.210-	غير دالة
معدل الذكاء	5.90	29.50	5.10	25.50	10.5	25.5	0.424-	غير دالة
م . الاجتماعي	5.20	26.00	5.80	29.00	11.0	26.0	0.319-	غير دالة
م . الاقتصادي	5.60	28.00	5.40	27.00	12.0	27.0	0.105-	غير دالة
م . الثقافي	5.50	27.50	5.50	27.50	12.5	27.5	صفر	غير دالة
م . الكلي	5.40	27.00	5.60	28.00	12.0	27.0	0.105-	غير دالة

جدول (2) قيم U, W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي

الدراسة في القياس القبلي للمهارات قبل الأكاديمية (ن1-ن2-5)

المهارة	التجريبية		الضابطة		U	W	Z	الدالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الإدراك الفونولوجي	5.30	26.5	5.70	28.5	11.5	26.5	0.211-	غير دالة
التعرف على الحروف	5.50	27.5	5.50	27.5	12.5	27.5	صفر	
التعرف على الأرقام	5.70	28.5	5.30	26.5	11.5	26.5	0.213-	
التعرف على الأشكال	5.70	28.5	5.30	26.5	11.5	26.5	0.215-	
التعرف على الألوان	5.30	26.5	5.70	28.5	11.5	26.5	0.213-	
المجموع	5.30	26.5	5.70	28.5	11.5	26.5	0.212-	

ثانياً : الأدوات :

تم استخدام الأدوات التالية :

1- اختبار ستانفورد ؛ بينيه للذكاء (الصورة الرابعة)

ترجمة وتعريب / لويس كامل مليكة (1998)

تم إعداد هذا المقياس في ضوء استراتيجية تختار بموجبها عينة عريضة من مدى كبير من المهام المعرفية التي تنبىء بالعامل العام للذكاء ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات هي عامل الاستدلال العام (في المستوى الأعلى)، في حين يتمثل المستوى الثانى في ثلاثة عوامل عريضة هي القدرات المتبلرة ، والقدرات السائلة التحليلية ، والذاكرة قصيرة المدى أما المستوى الثالث فيتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصاً هي الاستدلال اللفظى ويتضمن اختبارات المفردات ، والفهم ، والسخافات ، والعلاقات اللفظية ، في حين يتمثل المجال الثانى في الاستدلال الكمى ويندرج تحته الاختبار الكمى ، وسلاسل الأعداد ، وبناء المعادلة. أما الاستدلال المجرد البصرى وهو ثالث هذه المجالات فيندرج تحته اختبارات تحليل النمط ، والنسخ ، والمصفوفات ، وثنى وقطع الورق . وإلى جانب ذلك تشمل الذاكرة قصيرة المدى اختبارات تذكر نمط من الخرز، وتذكر الجمل، وإعادة الأرقام، وتذكر الأشياء ليصل بذلك عدد الاختبارات التخصصية التى تندرج تحت هذه المجالات 15 اختباراً يحصل كل منها على درجة معيارية إلى جانب أربع درجات معيارية عمرية للمجالات الأربعة فضلاً عن درجة مركبة ، كما يمكن رسم صفحة نفسية فارقة (بروفيل) .

وقد قام مليكة (1994) بتعريب المقياس وحاول الاحتفاظ قدر الإمكان بمواد المقياس الأصلية التى يفترض أن تكون متحررة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية . ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث بلغت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار على عينة (ن = 30) بين 0.53 - 0.88 وباستخدام معادلة KR - 20 بين 0.95 - 0.97 ، وتراوحت معاملات ثبات المجالات الأربعة

بين 0.80 - 0.97 ، كما تراوحت بالنسبة للمقاييس الفرعية بين 0.80 - 0.90 . أما بالنسبة للصدق على الجانب الآخر فقد تم استخدام عدة طرق منها التحليل العاملي لمكوناته التي كشفت عن وجود تشبعات عالية بعامل عام في كل الاختبارات مما يدعم استخدام درجة مركبة كلية . وأوضحت نتائج الصدق التجريبي باستخدام محكات خارجية تمثلت في الصورة ل - م السابقة لهذه الصورة ، ومقياس وكسلر - بلفيو ، ومقياس كوفمان أن دلالتها جميعاً كانت عند 0.01 ، وعند تطبيق المقياس على فئات مختلفة من المتخلفين عقلياً ، وذوى صعوبات التعلم ، والعاديين والمتفوقين كانت النتائج التي تم الحصول عليها مدعمة لقدرة المقياس على التمييز بين مثل هذه الفئات المختلفة .

2 - مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة المصرية

إعداد / محمد بيومى خليل (2000)

تم استخدام هذا المقياس بغرض تحقيق التجانس لأفراد العينة في هذا المتغير ولذلك اختار الباحث جميع أفراد العينة من المستوى المتوسط . ويقاس هذا المقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي وذلك من خلال الوسط الاجتماعي ، وحالة الوالدين ، والعلاقات الأسرية ، والمناخ الأسري السائد، وحجم الأسرة ، والمستوى التعليمي لأفراد الأسرة ، ونشاطهم المجتمعي ، والمكانة الاجتماعية لمهنتهم . أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهن أفراد الأسرة ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة ، والتغذية ، والرعاية الصحية ، والعلاج الطبي ، ووسائل النقل ، والاتصال للأسرة ، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم ، والخدمات الترويحية ، والاحتفالات ، والخدمات المعاونة ، والمظهر الشخصي ، والهندام لأفراد الأسرة .

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة ويقاس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة ، والمواقف الفكرية للأسرة ، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة ، ودرجة الوعي الفكرى ، والنشاط الثقافي لأفراد

الأسرة . ويعطى هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطى درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً ، ومرتفع ، وفوق المتوسط ، ومتوسط ، ودون المتوسط ، ومنخفض ، ومنخفض جداً .

ويتمتع هذا المقياس بمعدلات صدق وثبات مناسبة حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدقه التمييزى بين 12.6-23.8 وذلك للأبعاد الثلاثة ، والدرجة الكلية . كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين 0.92 - 0.97 وهى جميعاً قيم دالة عند 0.01 .

3 - ألعاب الأطفال :

تم اللجوء فى الدراسة الراهنة إلى ألعاب الأطفال فى سبيل تشخيص مشكلاتهم التى تهتم هذه الدراسة بها والتى تتمثل فى قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية حيث يعد مثل هذا القصور أساساً لصعوبات التعلم التى يمكن أن يعانى الطفل منها مستقبلاً ، كما أن هذه الألعاب تتراوح فى طبيعتها بين الألعاب الخشبية والبلاستيكية أى أن كل قطعة منها كانت إما خشبية أو بلاستيكية وذلك حتى تكون أسهل فى تعامل الأطفال معها ، وفى تناولهم إياها ، وحتى يمكن الاحتفاظ بها لأطول وقت ممكن دون أن تتلف .

ولذلك فقد استخدم الباحث ما يلى :

1 - لوحة الحروف .

2 - الأشكال .

3 - المكعبات .

وفى حين استخدم الباحث لوحة الحروف للتعرف على إدراك الطفل للحروف المتضمنة ، واستخدام الأشكال من جانب آخر للتعرف على إدراكه للأشكال ، تم استخدام المكعبات فى سبيل التعرف على الأعداد أو الأرقام ، والألوان ، وإدراكه الفونولوجى للكلمات وذلك كما يلى :

أ- لوحة الحروف :

تم استخدام لوحة خشبية تتضمن الحروف الهجائية جميعها وذلك من الألف إلى الياء ، وكنا نطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الحروف فرادى أى يتعرف على كل حرف منها على حدة ، وليس شرطاً أن يتعرف عليها بالترتيب ، لكن المهم أن يحدد كل حرف منها بشكل صحيح ، وأن يتعرف عليه جيداً . ويحصل الطفل على نصف درجة في مقابل كل حرف يدركه إدراكاً صحيحاً فضلاً عن درجة واحدة فقط مقابل تناوله الصحيح للوحة وحفاظه عليها .

ب - الأشكال :

تم اللجوء إلى بعض الأشكال الخشبية والبلاستيكية التى تضم خمسة أشكال أساسية هى المثلث ، والمربع ، والمستطيل ، والدائرة ، والمكعب . ويطلب من الطفل أن يتعرف على كل منها عندما نقوم بتقديمها له ، أو عندما نطلب منه أن يحضر ذلك الشكل لنا . ويحصل على درجة واحدة حال إدراكه الصحيح لذلك الشكل الذى نقدمه له علماً بأننا قد لجأنا إلى تقديم الشكل الواحد له فى مناسبتين مختلفتين نقدمه نحن له فى إحدهما ، ونطلب منه أن يقدمه هو لنا فى الثانية ليحصل بذلك على درجة واحدة فى كل مرة .

ج - المكعبات :

تم اللجوء إلى المكعبات المعروفة ذات الألوان والتى تعد فى واقع الأمر من أهم ألعاب الأطفال فى هذه السن . وقد حرصنا من خلال استخدام تلك المكعبات تحقيق ما يلى :

1 - التحقق من إدراك الطفل للأرقام أو الأعداد .

2 - التحقق من إدراك الطفل للألوان .

3 - التحقق من الإدراك الفونولوجى للكلمات من جانب الطفل .

وبالنسبة للأعداد فقد قمنا باختيار تلك المكعبات التى تتضمن الأعداد من 1- 10 بحيث يطلب من الطفل أن يتعرف على هذه الأعداد فرادى ، وليس شرطاً أن يتعرف

عليها بالترتيب لكن المهم أن يحدد كل رقم منها بشكل صحيح وإن كان الأطفال يعتبرون أكثر ميلاً إلى معرفة تلك الأعداد مرتبة ، بل ويتغنون بها على هذه الشاكلة . ويحصل الطفل على درجة واحدة مقابل كل رقم يدركه بشكل صحيح .

أما بالنسبة للألوان فقد حرصنا على وجود مكعبات بمختلف الألوان ، وقد تمثلت الألوان المستخدمة في «الأبيض- والأسود- والأحمر- والأخضر- والأصفر- والأزرق- والبني- والبنفسجي- والبرتقالي- والبمبي » . ويحصل الطفل على درجة واحدة عند إدراكه لكل لون من هذه الألوان كنا نطلب منه أن يحضر أحد المكعبات الحمراء أو الخضراء أو الصفراء ، أو غيرها على سبيل المثال فإذا أحضره هو بحسب اللون المطلوب تكون إجابته صحيحة ، ويحصل بالتالي على درجة واحدة، أما إذا لم يحضره هو ، أو أحضر مكعباً ذا لون آخر فإن إجابته في تلك الحالة تعد غير صحيحة ، ولا يحصل بالتالي على أى درجة في مقابلها ، وهكذا .

وفيما يتعلق بالإدراك الفونولوجي للكلمات والذي يقوم في الأساس على إدراك أن مجرى الحديث أو الجملة يتضمن في واقع الأمر وحدات صوتية أصغر ينبغى على الطفل أن يدركها جيداً فقد كنا نطلب منه أن يمسك بالمكعب وذلك على الصورة التى توجد في أحد جوانبه ، ونطلب من الطفل أن يقوم بما يلي وذلك بحسب ما كنا نطلب منه بحيث يتم ذلك في خطوات متدرجة نحددها نحن، أى أن الطفل كان يقوم بخطوة واحدة فقط نحددها له ، ثم ينتقل بعد أن ينتهى منها إلى الخطوة التالية التى نحددها أيضاً ، وهكذا حتى يقوم بكل الخطوات المطلوبة والتى تتمثل فيما يلي :

- 1- أن يتعرف على الصورة بشكل صحيح .
- 2 - أن ينطق بما تتضمنه الصورة نطقاً صحيحاً .
- 3 - أن تكون المقاطع والأصوات المتضمنة بالكلمة واضحة .
- 4 - أن يقوم بوضع تلك الكلمة في جملة مفيدة .
- 5 - أن تعبر تلك الجملة عن زمن معين .

وكنا نوجه إليه بعض الأسئلة التى تحدد مدى إدراكه لتلك الخطوات الخمس كأن

نسأله على سبيل المثال عن تلك الصورة ، ونطلب منه أن ينطق باسم ما تتضمنه وأن يعيد ذلك ببطء وتأن حتى نتأكد من إدراكه للكلمات والأصوات والفونيمات المتضمنة فيها، وأن نسأله بعد ذلك عما نفعل بها فيضعها بالتالى فى جملة دون أن نطلب منه صراحة أن يضعها فى جملة مفيدة وإلا فلن يكون ذلك مفيداً ، وكنا نحاول فى أسئلتنا التى نوجهها إليه من جهة أخرى أن تكون إجابته معبرة فى جوهرها عن زمن معين ، وهكذا . ويحصل الطفل على أربعة درجات مقابل الإدراك الصحيح لكل بند من هذه البنود ، أو تخصص له درجة معينة من هذه الدرجات الأربع بحسب مستوى إدراكه لهذا البند أو ذلك .

ويعتبر الطفل فى واقع الأمر ممن يعانون من قصور فى أى من هذه المهارات إذا ما قلت درجاته التى يحصل عليها فى هذه المهارة أو تلك عن 50% من الدرجات المخصصة لها ، كما أنه يعد من جانب آخر ممن يعانون من قصور فى تلك المهارات قبل الأكاديمية إذا ما قلت درجاته فى المجموع الكلى لهذه المهارات عن 50% من مجموع درجاتها المخصصة لها على اعتبار أنه يكون من الأكثر احتمالاً بالنسبة للطفل بهذه الكيفية أن يكون أكثر عرضة لصعوبات التعلم الأكاديمية فيما بعد نظراً لأن مثل هذه المهارات تعد هى الأساس الذى يقوم عليه التعلم الأكاديمى اللاحق للطفل .

4 - البرنامج التدريبى المستخدم

إعداد / الباحث

يتضمن البرنامج التدريبى الحالى عدداً من الأنشطة والمهام المختلفة التى تقوم فى الأساس على ألعاب الأطفال والتى أعدها الباحث بغرض تدريب أطفال الروضة أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من قصور فى مهاراتهم قبل الأكاديمية على استخدامها فى سبيل تحقيق الهدف من هذا البرنامج وذلك من خلال قيامهم بأداء تلك الأنشطة والمهام المتضمنة . وقد تم تصميم هذا البرنامج فى إطار مجموعة من المبادئ والأسس التى تركز عليها برامج الأطفال غير العاديين بحيث روعى أن يتم تقديم أنشطة مألوفة لهم ، ومن واقع بيئتهم ، وأن يكون لها نهايات واضحة ومحددة ، وأن تنبع من تلك الألعاب التى يفضلونها ، وأن يتم تقديم التعزيز أو

التدعيم اللازم في حينه ، وأن يتم تصحيح أو تصويب الأخطاء في حينها أولاً بأول دون أى تأخير في سبيل ذلك حتى لا يعتقد الطفل في صحة ما يمكن أن نعتبره خطأ من وجهة نظرنا ، وأن يكون النشاط في متناوله سواء تطلب لأدائه مهارة حركية كبيرة أو دقيقة ، وأن نقوم بمساعدة الطفل على أداء المهمة المستهدفة إذا تطلب الأمر ذلك ، وأن نحاول جاهدين تشجيعه على الاستقلالية في الأداء علماً بأن ذلك يتم تدريجياً . وفضلاً عن ذلك فإنه يراعى أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها برامج التدخل المبكر لهؤلاء الأطفال كما ترى ساندرا سميث (Smith, S.(2000) والتي عرضنا لها من قبل ، إضافة إلى ما أقره سكروجز (Scruggs (2002 من ضرورة الاهتمام بالتدريب الصوتي .

أما البرنامج التدريبي ذاته فقد تم تطبيقه على أطفال الروضة أعضاء المجموعة التجريبية الذين يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية على مدى 70 جلسة بواقع أربع جلسات أسبوعياً تم تطبيق كل منها خلال حصة دراسية واحدة . ويتألف البرنامج من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات ، وتعمل على تحقيق هدف معين أو مجموعة أهداف تسهم في تحقيق الهدف العام للبرنامج . وتضم المرحلة الأولى عشر جلسات تهدف إلى إعداد الأطفال لتقبل التدريب المقدم لهم ، والقيام بالأنشطة والمهام المستهدفة . كما أنها تعمل في الأساس على تحقيق التعارف ، وتهيئة الأطفال لتلقى البرنامج ، والتقييم . وقد تم تخصيص أول جلستين للتعارف بين الباحث والأطفال ، وإشاعة روح المودة والألفة بينهم ، ومشاركتهم في ألعابهم . وتم خلال الجلسات الباقية تقديم شرائط كاسيت مسجل عليها أصوات بعض الطيور ، وأصوات بعض الحيوانات وكان يقوم الأطفال بتقليدها ، ثم تقديم بعض أناشيد الأطفال وتقليد الأصوات المتضمنة فيها . وتم تخصيص آخر جلستين للتقييم حتى ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية وهو مهياً لها . هذا وقد تم خلال هذه المرحلة نمذجة السلوك المطلوب ، والتكرار ، والتوجيه اللفظي ، وتقديم التعزيز المادي والمعنوي للطفل عند قيامه بالاستجابة الصحيحة ، وتكرار الاستجابة إذا لم يستطع الطفل أن يأتي بالاستجابة الصحيحة ، واستخدام التغذية

الراجعة إذا تطلب الأمر ذلك فضلاً عن تشجيع الطفل على مراقبة الذات مع الاهتمام بتصويب الأخطاء أولاً بأول .

ومن جانب آخر فقد تضمنت المرحلة الثانية من البرنامج ستين جلسة موزعة على المهارات المتضمنة ، وتم تخصيص الجلسات الخمس عشرة الأولى منها لتدريب الأطفال على التعرف على الأشكال والألوان ، والتمييز بينها ، وتسمية الأشكال ، والألوان ، وتصنيف الألعاب المقدمة بحسب الشكل ، ثم بحسب اللون ، ثم وفقاً للشكل واللون معاً . وتم تخصيص آخر جلستين في الجلسات المحددة للتقييم بحيث لا ينتقل الطفل إلى المرحلة التالية إلا بعد أن يكون قد أجاد ما تم تقديمه له في المرحلة السابقة . أما الجلسات العشر التالية فقد تم تخصيصها للتدريب على التعرف على الأرقام من 1 - 10 وتسميتها ، والتمييز بينها ، والتغنى بها ، وتصنيف الألعاب وفقاً للعدد علماً بأنه قد تم خلال كل جلسة من الجلسات الخمس الأولى تقديم رقمين اثنين وتدريب الأطفال على التمييز بينهما ، وبين الألوان التي كانت تستخدم في سبيل ذلك ، والأشكال التي كانت توضع فيها ، وتحديد بعض الواجبات المنزلية التي تتعلق بهما ، ومراجعة تلك الواجبات في بداية كل جلسة من الجلسات التالية . هذا وقد تم تقييم أداء الأطفال خلال آخر جلسة حتى نتأكد من استيعابهم لما تم تقديمه لهم ، وإعدادهم للجلسات التالية .

وفي حين تم تخصيص الجلسات الخمس وثلاثين التالية للتدريب على الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف فقد كان الأساس فيها هو التعرف على أربع حروف في كل جلسة ، وتسمية كل منها ، وإدراكه ، والتعرف على شكله ، ولونه ، والنطق به ، والتمييز بين الأصوات ، وتكرارها ، وتجزئة الكلمة إلى فونيمات ، والتغنى بذلك وفق ما كان يتم تقديمه من خلال شريط الكاسيت المستخدم . فضلاً عن ذلك فقد كان يتم وضع الفونيمات معاً لتشكيل كلمات تتضمن نوعاً من السجع ، والنطق بالكلمات التي تتضمن ما يتم التدريب عليه من حروف مع تحديد واجبات منزلية يقوم بها الأطفال ، وتتم مراجعتها في بداية كل جلسة ، وتصويب الأخطاء ، واتباع أسلوب التعديل المعرفي للسلوك عن طريق تشجيع الأطفال على مراقبة

الذات، وتصويب الأخطاء ، والتعلم الذاتى الذى تم التدريب عليه كاستراتيجية بذات الأسلوب الذى قدمه ميتشنيوم Meichenbaum ووفقاً في ذات الوقت لتلك الخطوات التى حددها لذلك رايان وآخرون Rayan et.al. والتى يعرض لها محمود عوض الله وآخرون (2003) كالتالى :

- 1 - يقوم النموذج (الباحث أو المعلم) بأداء النشاط فى الوقت الذى يتحدث فيه مع نفسه بصوت مرتفع .
- 2 - يقوم الطفل بملاحظته ثم تقليده حيث يؤدي الدور ذاته تحت إشراف النموذج .
- 3 - يقوم الطفل بذكر التعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل .
- 4 - يستخدم الطفل فنية الاستفهام الذاتى باستمرار « ما الذى يجب أن أفعله؟ » .
- 5 - يقوم الطفل بأداء النشاط بنفسه مستخدماً ألفاظ أخرى غير التى كان النموذج يستخدمها .

وإلى جانب ذلك فقد تم تحديد آخر جلستين للتقييم كما هو متبع على امتداد البرنامج ، وكان يتم تصويب الأخطاء باستمرار ، وتقديم التدعيم أو التعزيز اللازم على الدوام . أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات العشر الأخيرة ، وتم خلالها إعادة التدريب خلال ست جلسات على الإدراك الفونولوجى والتعرف على الحروف ، وخلال الجلسات الأربع التالية على التعرف على الأرقام ، والأشكال، والألوان . ويكمن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل عبد الله (2000) فى أن ذلك شأنه شأن ما يحدث فى البرامج الإرشادية أو العلاجية يسهم فى منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج ، كما يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة ، وقد يستمر إلى ما بعد تلك الفترة . وفى سبيل ذلك تم استخدام نفس الفنيات والخطوات التى تم استخدامها من قبل عند تدريب الأطفال على ذلك خلال المرحلة السابقة من البرنامج .

هذا وقد قام الباحث عند إجراء البرنامج التدريبى الحالى بعرضه على مجموعة من

المحكمين ، وبعد إقراره من جانبهم قام بدراسة استطلاعية على عينة من أطفال الروضة الذين يعانون من قصور في بعض مهاراتهم قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة (ن=3) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة ، وقام بقياس مهاراتهم تلك قبل تطبيق البرنامج وبعده. وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى هذه المهارات لدى أولئك الأطفال . ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (3) قيم W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن=3)

المهارة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
الإدراك الفونولوجي	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.633-	0.05
التعرف على الحروف	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.633-	0.05
التعرف على الأرقام	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.604-	0.05
التعرف على الأشكال	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.604-	0.05
التعرف على الألوان	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.604-	0.05
المجموع	صفر 2.00	صفر 6.00	0 - 3 + 0 =	صفر	1.633-	0.05

ثالثاً : منهج الدراسة والتصميم التجريبي :

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج تدريبي يقوم على العديد من الأنشطة والمهام (كمتغير مستقل) في تحسين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى عينة من أطفال الروضة الذين يعانون

من قصور في تلك المهارات (كمتغير تابع) . كما تعتمد الدراسة في ذات الوقت على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة .

رابعاً : خطوات الدراسة :

- اتبع الباحث الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :
- 1 - تحديد الأدوات المستخدمة من بين ألعاب الأطفال ذات الصلة بالمهارات قبل الأكاديمية موضوع الدراسة .
- 2 - قياس مستوى المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال السنة الثانية بالروضة .
- 3 - اختيار أفراد العينة من بين أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في تلك المهارات .
- 4 - إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة .
- 5 - إعداد البرنامج التدريبي المستخدم لأعضاء المجموعة التجريبية ، والتأكد من صلاحيته .
- 6 - إجراء القياس القبلي لمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأفراد العينة .
- 7 - تطبيق البرنامج التدريبي على أعضاء المجموعة التجريبية .
- 8 - إجراء القياس البعدي لمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأفراد العينة .
- 9 - إجراء القياس التبعي لمستوى المهارات قبل الأكاديمية لأعضاء المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين على انتهاء البرنامج .
- 10 - إعطاء درجة للاستجابات ، وجدولة الدرجات ، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة .
- 11 - استخلاص النتائج وتفسيرها .
- 12 - صياغة بعض التوصيات التي نبعت مما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي لجأ إليها في سبيل استخلاص نتائج هذه الدراسة في الأساليب التالية :

- اختبار مان - وتينى . Mann-Whitney (U)

- اختبار ويلكوكسون . Wilcoxon (W)

- قيمة Z.

النتائج

أولاً: نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام ثلاث أساليب لآبار امترية هى اختبار مان - وتينى (U) ، وويلكوكسون (W)، وقيمة Z. ويعرض الجدول التالى لنتائج هذا الفرض .

جدول (4) قيم U, W, Z ودلالاتها للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن1 - ن2 - 5)

المهارة	التجريبية		الضابطة		U	W	Z	الدالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الإدراك الفونولوجى	7.60	38.00	3.40	17.0	2.0	17.0	2.226-	0.05
التعرف على الحروف	7.80	39.00	3.20	16.0	1.0	16.0	2.447-	0.01
التعرف على الأرقام	7.60	38.00	3.40	17.0	2.0	17.0	2.220-	0.05
التعرف على الأشكال	7.80	39.00	3.20	16.0	1.0	16.0	2.471-	0.01
التعرف على الألوان	8.00	40.00	3.00	15.0	00	15.0	2.660-	0.01
المجموع	8.00	40.00	3.00	15.0	00	15.0	2.627-	0.01

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين دالة عند 0.05 بالنسبة لمهارتى الإدراك الفونولوجى والتعرف على الأرقام ، ودالة عند 0.01 بالنسبة لباقي المهارات فضلاً عن مجموعها الكلى ، وأن هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهى المجموعة التجريبية حيث كانت متوسطات درجات

المجموعة التجريبية (9.2-8.2-5.6-6-6.6-35.6) على التوالي ، بينما كانت متوسطات درجات المجموعة الضابطة (6.2-5.2-3.2-2.8-3.4-20.8) على التوالي . وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية لصالح القياس البعدي » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (W) ، وقيمة Z ، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (5) قيم W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن=5)

المهارة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
الإدراك الفونولوجي	صفر 2.50	صفر 10.00	- 0 + 4 = 1	صفر	1.999-	0.05
التعرف على الحروف	صفر 2.50	صفر 10.00	- 0 + 4 = 1	صفر	1.991-	0.05
التعرف على الأرقام	صفر 2.50	صفر 10.00	- 0 + 4 = 1	صفر	1.996-	0.05
التعرف على الأشكال	صفر 3.00	صفر 15.00	- 0 + 5 = 0	صفر	2.121-	0.05
التعرف على الألوان	صفر 3.00	صفر 15.00	- 0 + 5 = 0	صفر	2.070-	0.05
المجموع	صفر 3.00	صفر 15.00	- 0 + 5 = 0	صفر	2.032-	0.05

قيمة W الجدولية عند (ن=5 ، 0.05 = صفر)

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة عند 0.05 بين متوسطات رتب الدرجات في القياسين وذلك لصالح المتوسطات الأكبر وهي متوسطات القياس البعدي حيث كانت متوسطات الدرجات فيه (9.2-8.2-5.6-6-6.6-35.6) على التوالي ، بينما كانت متوسطات درجات القياس القبلي (6.8-5-3.2-3.2-3-21.2) على التوالي . وتحقق هذه النتائج صحة الفرض الثاني .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المتبع في اختبار صحة الفرض السابق ، ويعرض الجدول التالي لنتائج هذا الفرض .

جدول (6) قيم W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن-5)

المهارة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدلالة
الإدراك الفونولوجي	3.25	6.50	- 2	6.50	0.271-	غير دالة
	2.83	8.50	+ 3			
			= 0			
التعرف على الحروف	2.25	4.50	- 2	4.50	0.184-	غير دالة
	2.75	5.50	+ 2			
			= 1			
التعرف على الأرقام	3.50	7.00	- 2	7.00	0.135-	غير دالة
	2.67	8.00	+ 3			
			= 0			
التعرف على الأشكال	2.00	2.00	- 1	2.00	0.447-	غير دالة
	1.00	1.00	+ 1			
			= 3			
التعرف على الألوان	2.00	4.00	- 2	4.00	0.378-	غير دالة
	3.00	6.00	+ 2			
			= 1			
المجموع	2.00	7.00	- 3	8.00	0.135-	غير دالة
	4.00	8.00	+ 2			
			= 0			

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب الدرجات في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية » . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المتبع في الفرض السابق ، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (7) قيم W,Z ودالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي لمستوى المهارات قبل الأكاديمية (ن=5)

المهارة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات	W	Z	الدالة
الإدراك الفونولوجي	2.50	7.50	- 3	7.50	صفر	غير دالة
	3.75	7.50	+ 2			
			= 0			
التعرف على الحروف	1.50	3.00	- 2	3.00	صفر	غير دالة
	3.00	3.00	+ 1			
			= 2			
التعرف على الأرقام	2.00	2.00	- 1	2.00	0.577-	غير دالة
	2.00	4.00	+ 2			
			= 2			
التعرف على الأشكال	3.00	3.00	- 1	3.00	صفر	غير دالة
	1.00	3.00	+ 2			
			= 2			
التعرف على الألوان	1.50	1.50	- 1	1.50	صفر	غير دالة
	1.50	1.50	+ 1			
			= 3			
المجموع	2.25	4.50	- 2	4.50	0.184-	غير دالة
	2.75	5.50	+ 2			
			= 1			

ويتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب الدرجات في القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

خامساً : نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائي بعد عام من تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية » . ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء التحليلات الإحصائية على درجاتهم في اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائي التي تم الحصول عليها من المدرسة وذلك في كل من اللغة العربية ، والحساب ، والمجموع الكلي للدرجات باستخدام اختبار مان - ويتني (U) ، وويلكوكسون (W) ، وقيمة Z . ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض .

جدول (8) قيم U, W, Z ودلالاتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائي (ن1-ن2-5)

المادة	التجريبية		الضابطة		U	W	Z	الدالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
اللغة العربية	8.00	40.00	3.00	15.00	صفر	15.00	2.611-	0.01
الحساب	8.00	40.00	3.00	15.00	صفر	15.00	2.627-	0.01
المجموع	8.00	40.00	3.00	15.00	صفر	15.00	2.611-	0.01

ويتضح من الجدول وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهي المجموعة التجريبية حيث كانت متوسطات درجات الأطفال فيها (126-29.8-32) على التوالي، بينما كانت متوسطات درجات المجموعة الضابطة (83.6-12.2-20.8) على التوالي وهو الأمر الذي يعكس تحسن مستوى أفراد المجموعة التجريبية من ناحية ، وتعرض أطفال المجموعة الضابطة لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة من ناحية أخرى ، وهو ما يؤكد فعالية

البرنامج المستخدم في الحد من الآثار السلبية لقصور المهارات قبل الأكاديمية ، ويحقق بالتالي صحة هذا الفرض .

مناقشة النتائج وتفسيرها

يشير عادل عبد الله (2005) إلى أن قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يؤثر سلباً على أهيبتهم أو استعدادهم للالتحاق بالمدرسة وتلقى الدراسة الأكاديمية بها حيث تواجههم العديد من المشكلات أو الصعوبات حال التحاقهم بالمدرسة إذ يمكن من خلال هذا القصور في تلك المهارات التنبؤ بما يمكن أن تصير إليه الأمور لاحقاً حيث ينبىء مثل هذا القصور كما يرى عادل عبد الله وصافيناز كمال (2005) بصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التى يتعرض الطفل لها عندما يلتحق بالمدرسة الابتدائية ، كما أن هذه الصعوبات تتباين اعتماداً على نمط ذلك القصور بالروضة . وغالباً ما تؤدي برامج التدخل في هذا الإطار إلى نتائج إيجابية حيث تحد من الآثار السلبية المحتملة لمثل هذا القصور إذ أوضحت دراسة ليفستيد وآخرين (2004) Leafstedt et.al. أن تدريب أطفال الروضة على الإدراك الفونولوجى يؤدي إلى ارتفاع مستوى أدائهم اللغوى اللاحق، ويشير مانيس وآخرين (2004) Manis et . al. إلى أن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى تطور مهاراتهم في التعرف على الكلمات والفهم القرانى ، كما يؤدي أيضاً إلى تطور لغتهم التعبيرية . وترى ما كنايت وآخرون (2001) Mcknight et.al. أنه يساعد الأطفال على إدراك الفونيمات، ويسهم في تطور قدرتهم اللاحقة على القراءة ، ويؤكد ودوارد وآخرون (2002) Woodward et. al. على أن تلك البرامج التى يتم إعدادها وتقديمها لعلاج صعوبات التعلم في الحساب من شأنها أن تسهم في مساعدة الطفل على حل المسائل الحسابية المختلفة . ويتفق دوفرتى وآخرون (2001) Daugherty et.al. معهم في ذلك حيث يرون أن مثل هذه البرامج تساعد الأطفال على إدراك الأعداد والقيام بعملية العدد بشكل صحيح . ويرى جورتر- ريو وأندرسون (1998) Gorter - Reu & Anderson أن تلك البرامج لها أهمية كبيرة في هذا الصدد حيث تعمل على تحسين قدرة الطفل على إدراك الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان وهو ما يسهم في

التغلب على صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي يكون من المحتمل أن يتعرض لها مثل هؤلاء الأطفال .

وقد أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة الذين يعانون من قصور في تلك المهارات التي تتمثل في الإدراك الفونولوجي ، والتعرف على الحروف ، والأرقام ، والأشكال ، والألوان حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتلك المهارات لصالح المجموعة الضابطة ، ووجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وذلك في كل المهارات قبل الأكاديمية المتضمنة والدرجة الكلية . وتتفق مثل هذه النتائج في مجملها مع نتائج دراسات فون وآخرين (Vaughn et.al.(2005 ، وجيربر وآخرين (Gerber et.al. (2004 ، ليفستيد وآخرين (Leafstedt (2004 ، ومانيس وآخرين (Manis, et.al. (2004 وودوارد وآخرين Woodward. et.al.(2002) . كما أنها تتفق فضلاً عن ذلك مع نتائج دراسات ماكنيت وآخرين (Mcknight et.al. (2001 ، ودوفرتي وآخرين (Daugherty et.al.(2001 ، وماكنيل وفاولر (McNeill & Fowler (1999 ، وجورتر - ريو وأندرسون (Gorter-Reu (1998) & Anderson ، وباربارا فورمان وآخرين (Foorman, B. et.al (1997 ، وجونسون (Johnson (1996 ، وهوبرج وبلانتي (Hoberg & Plante (1992 ، وبلاتشمان (Blachman (1991 وهو الأمر الذي يمكن تفسيره بأن البرنامج المستخدم بما يضمنه من أنشطة ، ومهام مختلفة تتركز أساساً حول ألعاب الأطفال قد أدى إلى مساعدة الأطفال على الإدراك الفونولوجي فأصبح بمقدورهم التعرف على الفونيمات المختلفة ، كما ساعدهم في التعرف على الحروف وتسميتها فضلاً عن معرفة ألوان وأشكال الألعاب ، والقدرة على عدّها ، ومعرفة الأعداد وتسميتها إذ أن اللجوء إلى ألعاب الأطفال في هذا الصدد قد ساهم في انغماس هؤلاء الأطفال في البرنامج والاستفادة مما تم تقديمه لهم خلاله ، كما أن الفنيات المتبعة في سبيل ذلك

من نمذجة ، ومراقبة للذات ، وتعلم ذاتي ، وتصحيح الأخطاء ، والتدعيم قد ساعدت كثيراً في تحقيق مثل هذه النتائج .

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الثالث تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أى تغير له دلالاته وذلك في مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية موضوع هذه الدراسة في حين وجدنا كما أوضحنا نتائج الفرض الثانى أنه قد حدث تحسن دال في مستوى تلك المهارات للمجموعة التجريبية في القياس البعدى على أثر تعرضهم للبرنامج . أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتبعي لهذه المهارات وهو ما قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام التى تضمنها البرنامج وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذى ساهم بشكل أساسى في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبد الله (2000) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة ، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه ، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن ، وساهم كما يتضح من نتائج الفرض الخامس في تحسن تلك الدرجات التى حصل عليها أطفال المجموعة التجريبية في اختبار نهاية العام بالصف الأول الابتدائى وذلك بعد حوالى عام من حصولهم على هذا التدريب في حين انخفضت درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة سواء في اللغة العربية ، أو الحساب ، أو المجموع الكلى للدرجات مما يدل على تعرضهم بالفعل لصعوبات تعلم أكاديمية تمثلت المؤشرات الدالة عليها في ذلك القصور الذى تعرض له مستوى مهاراتهم قبل الأكاديمية عندما كانوا بالروضة وهو الأمر الذى يؤكد من جانب آخر على أن التدخلات المختلفة وخاصة التدخلات المبكرة لعلاج القصور في المهارات قبل الأكاديمية عادة ما يكون من شأنها الحد من تلك الآثار السلبية التى يمكن أن تترتب على ذلك الوضع ، وتجنب حدوث صعوبات بقدر الإمكان ، وتفادى ما قد يترتب عليها من سلبيات من أهمها الفاقد أو الهدر التعليمى الذى كان من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يتحقق حيثئذ .

هذا ويلفت الباحث الأنظار إلى إمكانية استخدام برامج تدريبية مماثلة تختص بتناول جوانب أخرى من جوانب القصور التي يتعرض لها أطفال الروضة بما يمكن أن يسهم في الحد من الآثار السلبية التي قد تنجم عن صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة .

التوصيات

صاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ماأسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج:

- 1 - إعداد المتخصصين في الاكتشاف المبكر لصعوبات التعلم .
- 2 - تقديم برامج التوعية الأسرية اللازمة في هذا الإطار ، والحفاظ على التواصل بين الأسرة والروضة لتحقيق مصلحة الطفل .
- 3 - الاهتمام بالاكتشاف المبكر للمؤشرات الدالة على صعوبات التعلم وتشخيصها .
- 4 - تحديد جوانب القصور لدى الطفل بشكل دقيق .
- 5 - تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة وعدم التأخر في علاج أوجه القصور تلك .
- 6 - الاهتمام باللجوء إلى ألعاب الأطفال في سبيل تشخيص مشكلاتهم .
- 7 - متابعة الأطفال الذين نقدم لهم البرامج وذلك بعد الانتهاء منها حتى نتأكد من استمرار استفادتهم منها .

ملخص

تهدف الدراسة الراهنة إلى تقديم برنامج تدريبي للتدخل المبكر يعمل في الأساس على علاج أوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة مما يمكن أن يحد من تطور هذا القصور ، ويمنع ما يمكن أن يترتب عليه من صعوبات تعلم أكاديمية لاحقة وذلك بمتابعة أدائهم الأكاديمي حتى نهاية الصف الأول الابتدائي بعد عام من انتهاء البرنامج ، ومن ثم فإن هذه الدراسة تعمل على اختبار فعالية ذلك البرنامج في هذا الخصوص. وتألقت عينة الدراسة من عشرة أطفال من الذكور بالصف الثاني بالروضة KG-II بمحافظة الشرقية ممن يعانون من قصور في مهاراتهم قبل الأكاديمية ، ومن لا يأتون بأي مشكلات سلوكية وفقاً لتقارير معلماتهم . وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة متساويتين، ومتجانستين في العمر الزمني، والذكاء ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي . وبعد التحاق هؤلاء الأطفال بالصف الأول الابتدائي بنفس المدرسة تم القيام في نهاية العام الدراسي بمقارنة درجاتهم في الاختبارات التي أعدتها المدرسة لذلك حتى نتأكد من استمرار فعالية البرنامج في الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة التي كان من المحتمل أن يتعرض لها هؤلاء الأطفال على أثر قصور مهاراتهم الأكاديمية .

وأُسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين دالة عند 0.05 بالنسبة لمهارتي الإدراك الفونولوجي والتعرف على الأرقام ، وعند 0.01 بالنسبة لباقي المهارات فضلاً عن مجموعها الكلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية . ووجود فروق دالة عند 0.05 بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في ذات القياسين ، ولابين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي . فضلاً عن ذلك فقد

أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارات نهاية الصف الأول الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية وهو الأمر الذي يعكس تحسن مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية من ناحية ، وتعرض أطفال المجموعة الضابطة لصعوبات تعلم أكاديمية لاحقة من ناحية أخرى .

* * *

مراجع الفصل السابع

- 1- أحمد الرفاعى غنيم ونصر محمود صبرى (2000) ، التحليل الإحصائى للبيانات باستخدام SPSS. القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- 2- عادل عبد الله محمد (2005) ؛ الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بينى سويف جامعة القاهرة م 1 ، ع2.
- 3- عادل عبد الله محمد (2000) ؛ العلاج المعرفى السلوكى، أسس وتطبيقات. القاهرة ، دار الرشاد .
- 4 - عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (2005) ؛ قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم. المؤتمر السنوى الحادى والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية ، 1/31 - 2/2.
- 5 - عادل عبد الله محمد وصافيناز أحمد كمال (2005) ؛ قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة . المؤتمر السنوى الثالث عشر لكلية التربية جامعة حلوان 13 - 3/14 .
- 6 - عبد الجيار توفيق (1985) ؛ التحليل الإحصائى فى البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ، الطرق اللامعملية ، ط2. الكويت ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى.
- 7- فؤاد البهى السيد (1979) ؛ علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، ط3 : القاهرة، دار الفكر العربى .
- 8 - لويس كامل مليكة (1998) ؛ دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ، الصورة الرابعة. المراجعة الأولى ، ط2 - القاهرة، مطبعة فيكتور كيرلس .
- 9 - محمد بيومى خليل (2000) ؛ استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى الثقافى المطور للأسرة المصرية. فى « محمد بيومى خليل : سيكلوجية العلاقات الأسرية . القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع » .

10- محمود عوض الله سالم ، ومجدي محمد الشحات ، وأحمد حسن عاشور (2003)؛ صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج . عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

11. Blachman, Benita A.(1992) : Early intevention for children's reading problems : Clinical applications of the research in phonological awareness, Topics in Languaue Disorders, v12, al, pp.51-65 .
12. Daugherty , Stefanie; Gresham- Brown, Jennifer; & Hemmeter , Mary Louise (2001) ; the effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoohers with developmental delays . Topics in Early Childhood Special Education , v21, n4, pp. 213 - 221
13. Fooman, Barbara R. et.al (1997) ; Early instructions for children with reading problems ; Study designs and preliminary findings, Learning Disabilities ; A Multi-disciplinary Journal, v6.n1,pp.63-71.
14. Foorman, B..R ; Francis , D.I ; Shaywitz, S.E ;Shaywitz, B.A. ; & Fletcher J.M. (1997) ; The case for early reading intervention. In B. Blachman (ed) ; Foundations of reading acquisition and dyslexia; Implications for early intervenions (pp.243-264) . Mahwah , NJ; Erlbaum .
15. Gerber ,Michael M.; jimenez , Terese ; Leafstedt, Jill; Villaruz, Jessica; Richards, Catherine; & English, Judy (2004) ; English reading effects of small - group intensive intervention in Spanish for K-1 English Learners. Learning Disabilities Research and practice, v19,n4.
16. Gorter- Reu, Maralee S.& Anderson, Jean Marie (1998); Exceptional Home kits, home visits, and more ! . Young Children, v53,n3,pp.71-74.
17. Hallahan, Daniel P. & Kauffman, James M.(2003) ; Exceptional learners ; Introduction to special education. 9th ed., New York : Allyn & Bacon .
18. Hoberg, Rosemary & plante, Donna (1992); Learning about frogs :An integrated curricular unit . Insights Into Open Education, v24, n5 .pp. 62-79 .
19. Johnson ,Judy A. (1996) ; Reading recovery ; Early intervention. Unpublished MA. Dissertation, University of south Carolina ..
20. Keogh,B,K & Glover, A. (1980) ; Research needs in the study of early identification of children with learning disabilities . Thalamus (Newsletter of the International Academy for Research in Learning Disabilities)
21. Leafstedt, Jill ; Richards, Catherine R;& Gerber, Michael M.(2004) ; Effectiveness of explicit phonological awareness instruction for at-risk English learners .Learning

Disabilities Research and Practice, v19,n4.

22. Lerner, J.W.(2000) ;Learning Disabilities : Theories, diagnoses, and teaching strategies, 8th ed . Boston; Houghton Mifflin .
23. Manis, Franklin R; Landsey, Kim A.;& Bailey, Caroline E.(2004) ; Development of reading in grades K-2 in Spanish - speaking English Language learners. Learning Disabilities Research and practice,v19, n4.
24. Mantzicopoulos , P . & Morrison , D . (1994) ; Early prediction of reading achievement; Exploring the relationship of cognitive and noncognitive , measures to inaccurate classifications of at-risk status. Remedial and Special Education, v15, n4, pp. 244 - 251.
25. McKnight, Caroline G;Lee StevenW.;& Schowengerdt, Richard (2001) ; Effects of specific strategy training on phonemic awareness and reading aloud with pre-schoolers : A comparison study . Unpublished MA. Dissertation, University of south Carolina .
26. McNeill, Joyce H. &Fowler, Susan A. (1999); Let's talk : Encouraging mother-child conversations during story reading. Journal of Early Intervention, v22, n1, pp. 51- 69 .
27. Mills,Heidi &O' Keefe, Timothy (1990) ; Accessing potential lessons from an at-risk six - year- old .Insights Into Open Education, v23, n2, pp.51- 59 .
28. National Institute of Mental Health (2000); Learning Disabilities: Multidisciplinary research centers , Washington, DC., NIMH.
29. Scruggs, Thomas E. (2002). On babies and bathwater : Addressing the problem of learning disabilities . Learning Disability Quarterly ,v18, n2.
30. Smith, Sandra (2000); Is my child Kindergarten ready ? Long Beach , California, pediatric Medical Center.
- 31 . Torgesen. J.K (2001) ; Empirical and theoretical support for direct diagnosis of learning disabilities by assessment of intrinsic processing. Washington, DC.,U.S. Department of Education .
32. Vaughn. Sharon ; Mathes, Patricia G.; Linan. Thompson , Sylvia ; & Francis , David J. (2005) ; Teaching English language learners at- risk for reading disabilities to read: Putting research into practice. Learning Disabilities Research and Practice, v20, n1.
33. Western Australian Ministry of Education (1993) ; Empirical validation of the first

steps spelling and writing continua . Victoria, Australian Council for Educational Research .

34. Woodward , John ; Voorhies , Jill ; Baxter , Juliet ; & Wong Jennifer (2002) ; We talk about it, but do they get it ? Learning Disabilities Research and Practice, v17, n3.

* * *

فهرس الكتاب

٧	إهداء
٩	مقدمة
١٥	المحتويات
	الفصل الأول : قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية
٥٢ - ١٧	لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم
١٩	مقدمة
٢٠	الإطار النظري
٢٧	المصطلحات
٢٨	أهداف الدراسة
٢٩	مشكلة الدراسة
٢٩	أهمية الدراسة
٣٠	الدراسات السابقة
٣٤	تعقيب على الدراسات السابقة
٣٥	فروض الدراسة
٣٥	خطة الدراسة وإجراءاتها
٣٥	أولاً : العينة
٣٦	ثانياً : الأدوات
٣٩	ثالثاً : خطوات الدراسة
٤٠	نتائج الدراسة
٤٤	مناقشة النتائج وتفسيرها
٤٧	التوصيات
٤٨	ملخص
٥٠	مراجع الفصل الأول
	الفصل الثاني : النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوى
	قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر
١١٨ - ٥٢	لصعوبات التعلم
٥٥	مقدمة

٥٦	الإطار النظري
٦٧	المصطلحات
٦٨	أهداف الدراسة
٦٩	مشكلة الدراسة
٦٩	أهمية الدراسة
٧١	الدراسات السابقة
٧٥	تعقيب على الدراسات السابقة
٧٦	الفروض
٧٦	خطة الدراسة وإجراءاتها
٧٦	أولاً : العينة
٨٣	ثانياً : الأدوات
٩٤	ثالثاً : خطوات الدراسة
٩٤	النتائج
٩٧	مناقشة النتائج وتفسيرها
١٠١	التوصيات
١٠٢	ملخص
١٠٤	مراجع الفصل الثاني
	الفصل الثالث : بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوى قصور
١١٩ - ١٩٠	المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم
١٢١	مقدمة
١٢٢	الإطار النظري
١٢٦	المصطلحات
١٣٨	أهداف الدراسة
١٣٩	مشكلة الدراسة
١٤٠	أهمية الدراسة
١٤١	الدراسات السابقة
١٤٨	تعقيب على الدراسات السابقة
١٤٩	الفروض
١٥٠	خطة الدراسة وإجراءاتها
١٥٠	أولاً: العينة
١٥٥	ثانياً: الأدوات

١٦٩	ثالثاً: خطوات الدراسة
١٧٠	النتائج
١٧٩	مناقشة النتائج وتفسيرها
١٨٤	التوصيات
١٨٥	ملخص
١٨٧	مراجع الفصل الثالث

الفصل الرابع : المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوى قصور

٢٣٨ - ١٩١	المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم
١٩٣	مقدمة
١٩٤	الإطار النظري
١٩٧	المصطلحات
١٩٩	أهداف الدراسة
٢٠٠	مشكلة الدراسة
٢٠٠	أهمية الدراسة
٢٠٢	الدراسات السابقة
٢٠٧	تعقيب على الدراسات السابقة
٢٠٧	الفروض
٢٠٨	خطة الدراسة وإجراءاتها
٢٠٨	أولاً : العينة
٢١٥	ثانياً: الأدوات
٢٢٥	ثالثاً: خطوات الدراسة
٢٢٦	النتائج
٢٢٩	مناقشة النتائج وتفسيرها
٢٣٣	التوصيات
٢٣٤	ملخص
٢٣٦	مراجع الفصل الرابع

الفصل الخامس : الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وقصور المهارات

٢٨٢ - ٢٣٩	قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم
٢٤١	مقدمة
٢٤٢	الإطار النظري
٢٤٧	المصطلحات
٣٧٣	

٢٤٩	أهداف الدراسة
٢٤٩	مشكلة الدراسة
٢٥٠	أهمية الدراسة
٢٥١	الدراسات السابقة
٢٥٦	تعقيب على الدراسات السابقة
٢٥٧	الفروض
٢٥٧	خطة الدراسة وإجراءاتها
٢٥٧	أولاً: العينة
٢٥٨	ثانياً: الأدوات
٢٦٥	ثالثاً: خطوات الدراسة
٢٦٦	نتائج الدراسة
٢٧٠	مناقشة النتائج وتفسيرها
٢٧٢	التوصيات
٢٧٤	ملخص
٢٧٦	مراجع الفصل الخامس
	الفصل السادس: قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال
٢٨٢ - ٢٢٢	الروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة
٢٨٥	مقدمة
٢٨٦	الإطار النظري
٢٨٩	المصطلحات
٢٩١	أهداف الدراسة
٢٩١	مشكلة الدراسة
٢٩٢	أهمية الدراسة
٢٩٢	الدراسات السابقة
٢٩٩	تعقيب على الدراسات السابقة
٣٠٠	الفروض
٣٠٠	خطة الدراسة وإجراءاتها
٣٠٠	العينة
٣٠٣	الأدوات
٣٠٧	خطوات الدراسة
٣٠٨	نتائج الدراسة

٢١٢	مناقشة النتائج وتفسيرها
٢١٦	التوصيات
٢١٧	ملخص
٢٢٠	مراجع الفصل السادس
	الفصل السابع: فعالية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من
	بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم
٢٢٢ - ٢٧٠	قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم
٢٢٥	مقدمة
٢٢٥	الإطار النظري
٢٢١	المصطلحات
٢٢٢	أهداف الدراسة
٢٢٢	مشكلة الدراسة
٢٢٤	أهمية الدراسة
٢٢٥	الدراسات السابقة
٢٤٢	تعقيب عام على الدراسات السابقة
٢٤٢	الفروض
٢٤٢	خطة الدراسة وإجراءاتها
٢٤٢	أولاً: العينة
٢٤٥	ثانياً: الأدوات
٢٥٤	ثالثاً: منهج الدراسة والتصميم التجريبي
٢٥٥	رابعاً: خطوات الدراسة
٢٥٦	النتائج
٢٦١	مناقشة النتائج وتفسيرها
٢٦٤	التوصيات
٢٦٥	ملخص
٢٦٧	مراجع الفصل السابع
٢٧١ - ٢٧٥	فهرس الكتاب

 **عربية للطباعة والنشر**
٧-١٠ شارع السلام أرض اللواء المهندسين - تليفون ٩٨٠٩٨٠-٣٢٥٦٠٤٣-٣٢٥١٠٤٣



يتضمن الكتاب الحالي سبعة فصول تمثل جميعاً دراسات منشورة أردنا أن نقدم أفكاراً محددة من خلالها ، وأن نسهم أولاً في فك الاشتباك بين المفاهيم المتداخلة في هذا الميدان الهام ، وأن نسهم بعد ذلك في توفير إطار نظري متكامل لصعوبات التعلم في مرحلة الروضة وهو الموضوع الذي تكاد تخلو المكتبة العربية من أى كتابات فيه إلا فيما ندر ولذلك فقد كانت ولا تزال هناك حاجة ملحة لتقديم هذا الموضوع إلى الباحثين ، والدارسين العرب ، والأخصائيين في هذا المجال فضلاً عن أولياء أمور مثل هؤلاء الأطفال وهو الأمر الذي نرجو أن يكون هو البداية الحقيقية للتناول العلمي الثاقب لهذه الشريحة العمرية في هذا الموضوع رغم حدائته. وقد جاءت هذه الفصول على النحو التالي:

- 1 - قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة.
- 2 - النمو العقلي المعرفي وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة.
- 3 - بعض المتغيرات أو العمليات المعرفية وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة.
- 4 - المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة .
- 5 - الأهبة أو الاستعداد للمدرسة وصعوبات التعلم بين أطفال الروضة.
- 6 - قصور المهارات قبل الأكاديمية بالروضة وصعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة.
- 7 - برنامج للتدخل المبكر للحد من الآثار السلبية المترتبة على قصور المهارات الأكاديمية لأطفال الروضة.

Bibliotheca Alexandrina



0651932



ISBN: 977-364-040-X

900000



9

789773

640408